



**HAL**  
open science

# Discussion et relativisme en Sciences Economiques et Sociales

Christine Dollo

► **To cite this version:**

Christine Dollo. Discussion et relativisme en Sciences Economiques et Sociales. La discussion en éducation et en formation, Cerfee-Irsa; LIRDEF, May 2003, Montpellier, France. hal-01742952

**HAL Id: hal-01742952**

**<https://hal.science/hal-01742952>**

Submitted on 26 Mar 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **Discussion et relativisme en Sciences Economiques et Sociales**

Christine Dollo,

Maître de conférences à l'IUFM d'Aix-Marseille

Laboratoire : UMR ADEF (Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation)

[c.dollo@aix-mrs.iufm.fr](mailto:c.dollo@aix-mrs.iufm.fr)

### **Objet de la communication**

Cette communication a pour objet de démontrer que la « discussion » en Sciences Economiques et Sociales doit prendre la forme d'un débat scientifique dans la classe afin d'éviter de tomber dans le relativisme et de conforter une certaine épistémologie implicite des élèves selon laquelle, dans les sciences sociales, tout ne serait qu'affaire d'opinion.

### **Introduction : la « discussion » au centre du projet fondateur des SES**

Dès l'origine de la discipline scolaire Sciences Economiques et Sociales, les programmes et instructions officielles tentent de définir un « modèle pédagogique » propre aux SES. Les SES ont en effet une spécificité : « l'originalité de cet enseignement est sans doute de conduire à la connaissance de nos sociétés actuelles et de leurs mécanismes, d'établir une relation jusque là incertaine entre culture et réalités économiques et sociales » (circulaire n° IV 67-416 du 12 oct. 1967). A nouvelle discipline, méthodes originales : les instructions officielles accompagnant le premier programme d' « initiation aux faits économiques et sociaux » de 1967, complétées par les « principes généraux » présents dans les instructions officielles de 1981 – 1982, insistent sur le fait que l'un des objectifs principaux de cet enseignement est de développer chez les élèves le sens de l'observation : « observation qui peut d'ailleurs s'exercer à plusieurs niveaux : observation directe (utilisation de l'expérience de l'élève, évidemment "critiquée", ou observation suscitée) ; observation indirecte par l'intermédiaire du document chiffré ; observation indirecte encore, par le relais d'un observateur ou interprète privilégié (analyse de texte) ». Ces instructions insistent donc beaucoup sur l'aspect descriptif que doit revêtir l'enseignement des sciences économiques et sociales en classe de seconde, et on souligne d'ailleurs le fait qu'il est trop tôt pour aborder les aspects théoriques : « L'enseignement trop précoce de modèles ou de schémas d'explication peut durcir de jeunes esprits et les rendre inaptes à entreprendre ultérieurement des études sérieuses de sciences économiques et sociales » (extraits de la circulaire N° IV 67-

416 du 12 oct. 1967). Or, on verra plus bas que cela pose des problèmes au niveau des apprentissages des élèves.

Du point de vue des méthodes pédagogiques, les premières instructions officielles de la classe de seconde (circulaire N° IV 67-416 du 12 oct. 1967), insistent sur le fait que « l'initiation aux faits économiques et sociaux réclame, plus que l'alternance de cours et de travaux pratiques (...), un échange constant entre maîtres et élèves, entre données concrètes et notions, le professeur intervenant aux "points stratégiques" pour guider les élèves, suppléer leurs défaillances d'information ou de raisonnement, les pousser à dépasser les analyses superficielles, leur fournir des définitions, critiques et schémas indispensables. Dans cette perspective, la méthode la plus utile paraît être la constitution et le commentaire de dossiers progressivement enrichis et discutés, puis résumés pour en tirer des conclusions générales. » Dans les instructions officielles de 1981 – 1982, on introduit même l'idée de « pédagogie active », « partant d'une observation directe des faits pour conduire à saisir, par une démarche inductive, les notions qui peuvent être rattachées à leur étude, non comme des a-priori, mais comme des aboutissements » (Instructions officielles, arrêtés du 26 janvier 1981 et du 9 mars 1982). Cette pédagogie active, axée sur la discussion au sein de la classe est présentée comme devant être au cœur des pratiques pédagogiques des enseignants de SES, celle-ci « assurant une réelle participation des élèves à la construction des savoirs et savoir-faire qu'ils ont à acquérir ». La mise en œuvre de cette pédagogie active « interdit d'assigner à son programme des ambitions excessives en fait de contenus ou de technicité (...). La prétention encyclopédique, la recherche des raffinements de conceptualisation ou de langage seraient ici particulièrement dangereuses et d'ailleurs illusoire ». Les modalités de mise en œuvre de cette démarche doivent rester « souples » : études de dossiers et travaux dirigés doivent être privilégiés. Pour de nombreux enseignants de SES, cette notion de discussion véhiculée à travers la pédagogie active, a été entendue au sens courant du terme : on discute avec les élèves, on échange. Puis, par induction, les élèves découvrent ensuite le savoir.

Or, malgré des évolutions certaines dans les textes officiels, les SES restent encore marquées par cette conception « inductiviste » de la discussion, qui comporte des risques inévitables de relativisme. En outre, il existe des représentations sociales chez les élèves, sur les différents thèmes figurant dans les programmes de SES. Ces représentations constituent parfois des obstacles à l'apprentissage (Dollo, Johsua, 2002).

Il convient ainsi de mettre en évidence le fait que la discussion comme simple échange d'opinion est impuissante à lever ces obstacles aux apprentissages. L'objectif est alors de montrer ici l'importance de la mise en place dans la classe d'un véritable « débat scientifique ».

## **D'un certain modèle épistémologique implicite des élèves au risque de relativisme**

On trouve chez les élèves un modèle épistémologique implicite selon lequel (comme dans les sciences de la nature, les sciences physiques, par exemple selon eux) il existerait une réponse unique à tout problème scientifique.

Les sciences économiques et sociales ne seraient donc pas des sciences puisqu'elles présentent plusieurs réponses à certains problèmes, différentes selon le paradigme considéré. Le risque est alors grand, pour les élèves, de considérer que les différents thèmes abordés en sciences économiques et sociales ne sont finalement qu'une « affaire d'opinion ».

Les élèves possèdent en effet des « représentations à l'égard de ce qui est scientifique ou non, à l'égard de la hiérarchie des différentes disciplines, à l'égard des règles en usage dans la pratique scientifique » (Beitone et alii, 1995, p. 48). Ces représentations les conduisent souvent à confondre opinions et connaissances. Sur certains sujets (par exemple les liens entre chômage et immigration), malgré les tentatives des enseignants de fournir chiffres et documents pour argumenter telle ou telle position, les élèves peuvent considérer qu'il ne s'agit pas d'un sujet sur lequel on pourrait forger une connaissance scientifique. Si tel sujet est uniquement affaire d'opinion, alors pourquoi l'opinion du professeur serait-elle supérieure à la leur ? Les auteurs de l'ouvrage indiquent alors qu'il est nécessaire de « forger un espace épistémologique, de définir une posture épistémologique commune au professeur et aux élèves qui permette une véritable communication » (p. 48).

Or, les SES restent encore parfois marquées par une certaine conception de la discussion qui comporte ce risque de relativisme. Dans un manuel récent par exemple, sur chaque question du programme de terminale, on présente le point de vue de différents acteurs de la vie économique et sociale : un patron, un syndicaliste ... De même, le débat public sur les SES, tel qu'il se mène dans la presse, renvoie constamment à des questions d'opinion. Les élèves entendent ainsi (ou lisent) dans les médias s'affronter ce qu'ils pensent être des points de vue différents sur les questions abordées, sans qu'ils sachent qu'il peut également s'agir de discours scientifiques.

A l'inverse, les économistes eux-mêmes reprochent parfois aux manuels scolaires de ne présenter qu'un seul « point de vue » sur certaines questions, celle de l'entreprise notamment : « Depuis plusieurs années, une polémique farouche oppose les enseignants et les éditeurs aux milieux économiques : ces derniers déplorent que l'enseignement de cette discipline diabolise

l'entreprise et propage une vision unilatérale de la mondialisation (...) Les milliers de lycéens vont découvrir un monde en noir et blanc, privilégiant le manichéisme à la complexité, les explications réductrices, voire simplistes à la nuance. Dans tous ces manuels, par exemple, les salaires sont d'emblée traités sous l'angle de l'inégalité, l'action de l'Etat est décrite uniquement dans sa version keynésienne » (Laure Dumont, L'étrange myopie des manuels d'économie, L'Expansion, n° 667, septembre 2002, p. 76) .

En outre, cette position relativiste rencontrée chez de nombreux élèves est parfois confortée par le discours de certains enseignants. E. Chatel (1995) cite ainsi le discours (enregistré lors d'un travail de recherche) d'un professeur se positionnant à l'égard des économistes sur la question de l'équilibre général : « C'est-à-dire c'est une détermination simultanée. On est obligé d'admettre que le niveau de l'offre dépend de la somme des décisions individuelles ; or ces décisions individuelles ne peuvent être prises que connaissant le prix du marché, mais le prix de marché n'est déterminé que quand on connaît la somme des décisions individuelles. Vous voyez, c'est un des problèmes logiques de cette théorie [...] puisque l'on suppose, dans chacun des cas, résolu ce que l'on va chercher finalement à démontrer. **Il y a un problème de logique. Ca permet de passer le temps pour les économistes, c'est une occupation qui n'est pas plus malsaine qu'une autre finalement (...)** ». Ce type de discours sur la théorie économique, ne servant finalement qu'à « faire passer le temps » des économistes, risque à nouveau de conforter chez les élèves l'idée selon laquelle les Sciences économiques et sociales ne relèverait finalement pas du discours scientifique mais bien d'un simple échange d'opinions.

Pourtant, cette conception épistémologique implicite des élèves, qui relève du positivisme naïf, conduit souvent à de grandes difficultés de compréhension de la part des élèves, qui se retrouvent notamment dans leurs productions écrites (dissertations de type bac en sciences économiques et sociales en l'occurrence). Des travaux d'E. Bautier et J.Y. Rochex montrent ainsi que dans une dissertation de SES (sur le thème du chômage), des élèves citent des théories, ou plus exactement des auteurs, pour montrer qu'ils ont appris le cours, qu'ils ont des références à citer. Mais selon E. Bautier, ils ne citent pas ces références pour travailler le texte, c'est à dire pour « penser avec ». Ces difficultés nous semblent révélatrices de la nécessité absolue de fournir aux élèves les armes épistémologiques leur permettant de véritablement comprendre ce qu'est une théorie ou un fait scientifique, et notamment le fait qu'une théorie est une « machine à poser des questions » et non pas un ensemble de réponses définitives.

Or, cette appropriation d'un certain discours théorique doit se substituer à une discussion de "café du commerce". Elle ne passe pas par une méthode inductive et une simple confrontation de points de vues. Cette idée est renforcée encore par l'existence d'obstacles aux apprentissages révélés par des enquêtes de représentations sociales.

### **Représentations, obstacles aux apprentissages et impuissance de la "discussion" comme simple échange d'opinions**

Lorsqu'on travaille sur les représentations sociales des élèves, on rencontre des obstacles aux apprentissages liés justement au fait qu'ils ne maîtrisent pas la distinction entre discours scientifique et jugement de valeur ou opinion. Sur les thèmes "économiques" des programmes notamment, un certain nombre de ces obstacles sont liés au caractère pluriparadigmatique des sciences économiques. C'est ainsi qu'une des spécificités des sciences économiques et sociales (par rapport aux sciences de la nature et aux sciences physiques notamment) est le fait que la notion d'obstacle n'est pas relative au regard d'un savoir de référence unique, elle est également relative aux différents paradigmes qui composent les SES. "Telle conception serait en effet un obstacle à l'enseignement parce que contradictoire avec tel paradigme de l'économie. Cependant, au regard d'un autre paradigme, la même représentation pourrait être pertinente et servir de point d'appui à un enseignement sur la question. Une connaissance pourrait prendre ainsi plusieurs fonctions (obstacle, outil...) selon le contexte où elle s'exerce" (Dollo, Johsua, 2002).

Pour illustrer cela, on peut prendre l'exemple d'une enquête de représentations sociales menée sur le thème du chômage (Dollo, 2001).

Concernant notamment la question du lien salaires – emploi, et la notion de chômage volontaire, on note une certaine « contradiction » dans les représentations sociales des élèves.

Les résultats de l'enquête montrent en effet que 72% des élèves sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec la proposition « Certains chômeurs sont des individus qui n'acceptent pas de travailler à un salaire plus faible ». Or, cette proposition est la définition du chômage volontaire donnée par les économistes néo-classiques, en termes de rigidité du marché du travail : dans ce cadre théorique en effet, c'est parce qu'il existe des obstacles à la baisse du taux de salaire réel (comme les allocations - chômage, le RMI ou le SMIC) que les travailleurs n'acceptent pas de travailler à un salaire plus faible et sont ainsi des « chômeurs volontaires ». Une conséquence logique de cette définition du chômage volontaire est de conclure à une nécessaire flexibilité à la baisse des salaires, pour se rapprocher du niveau de

plein-emploi. Or, si dans l'enquête, la proposition « Pour lutter contre le chômage, il faut plus de flexibilité du travail » recueille bien 70,63% d'avis « d'accord » ou « tout à fait d'accord », la proposition « Pour lutter contre le chômage, il faut baisser les salaires » ne recueille, elle, que 17,01% d'avis « d'accord » ou « tout à fait d'accord ». Quant à la proposition « Pour lutter contre le chômage il faut supprimer le SMIC », elle ne recueille que 15,14% d'avis « d'accord » ou « tout à fait d'accord ». De même, le RMI, considéré comme certains libéraux comme un « revenu minimal », obstacle à la flexibilité à la baisse des salaires, n'a pas été choisi par les élèves interrogés comme l'une des causes caractéristiques du chômage. En fait, la majorité des élèves n'ont pas retenu cette proposition (64,79%). Pour eux, le RMI ne fait pas partie des éléments « caractéristiques » du phénomène du chômage, dans un sens ou dans l'autre. A contrario, la proposition « des salaires trop élevés » est choisie par seulement 2,37% des élèves, la proposition « l'insuffisante flexibilité des salaires à la baisse » par 5,64% des élèves, comme faisant partie des « causes les plus importantes du chômage ». Pour les élèves, la notion de « flexibilité du travail » recouvre donc d'autres dimensions (notamment la recherche d'une plus grande souplesse de l'organisation du travail ou des horaires) que la dimension strictement salariale.

Pourtant, s'ils étaient en accord avec la logique libérale, ils se prononceraient massivement pour la flexibilité à la baisse des salaires. Cette contradiction est sans doute liée à la dualité économique/social qui existe dans leur esprit et qui a été révélée par l'enquête : le chômage est porteur pour eux de « malheur », de problèmes sociaux. Il faut donc protéger les individus contre les conséquences sociales négatives de ce phénomène. Et pour cela, il ne faut pas supprimer le SMIC ou le RMI. Or, pour les libéraux, et en particulier pour J. Rueff, ce type de mesures est bien un obstacle à la baisse du chômage. Ce dernier en effet, constatait en 1931 qu'il existait en Angleterre (depuis 1911) un système d'assurance – chômage, qui donne aux ouvriers sans travail une indemnité connue sous le nom de *dole*, et à qui il attribuait la cause du chômage massif de l'époque.

Ce « flou » des représentations des élèves est confirmé par le fait que seuls 25% des élèves adhèrent (avis « d'accord » ou « tout à fait d'accord ») à la proposition « Les chômeurs ne recherchent pas vraiment d'emploi ». 75% rejettent donc l'idée du chômeur paresseux, qui se contente de vivre de ses allocations sans chercher véritablement d'emploi.

Ainsi, les élèves ont une vision contradictoire (du strict point de vue libéral), du chômage volontaire :

- d'une part, ils pensent que les chômeurs sont des individus qui veulent travailler, mais n'acceptent pas de le faire à un salaire plus faible,

- d'autre part, ils se prononcent contre la suppression du SMIC ou du RMI pour lutter contre le chômage.

La mise en évidence de ce type de "contradictions" dans le système de représentations connaissances des élèves et de ce type d'obstacles aux apprentissages semble montrer qu'il est alors important de ne pas mener dans la classe une simple « discussion » au sens d'un échange d'idées ou d'opinions, mais de mettre en œuvre un véritable « débat scientifique ».

### **Pour la mise en place d'une « discussion » sous la forme d'un « débat scientifique dans la classe »**

Pour C. Orange (2003), accéder à un savoir scientifique, ce n'est pas uniquement accéder à une « bonne » solution au regard des savoirs savants. C'est également passer d'une opinion à un savoir problématisé. Pour ce qui concerne la discipline SES, il semble de la même façon important d'instaurer un débat scientifique dans la classe permettant notamment de mettre en évidence le caractère pluriparadigmatique des sciences économiques et sociales. Mais en sciences économiques et sociales, la mise en œuvre de ce débat scientifique dans la classe a deux dimensions. L'une, « classique » doit conduire les élèves à prendre conscience du fait qu'il faut accepter de se placer, alternativement (mais de façon complémentaire) du point de vue de la Science Economique (par exemple, pour comprendre la relation salaire – emploi) et du point de vue de la Sociologie (par exemple, pour comprendre la relation chômage – exclusion). L'autre, spécifique aux SES et trop souvent négligée tient au fait que cette « science économique » se dit au pluriel dans ses paradigmes constitutifs. Les élèves doivent en effet comprendre qu'il existe, par exemple, plusieurs modes d'explication du chômage qui ont chacun leur cohérence. Le point de vue libéral privilégie le concept de chômage volontaire et conduit à proposer la suppression de la rigidité à la baisse du taux de salaire. Ainsi, lorsque 72% des élèves sont tout à fait d'accord ou d'accord avec la proposition selon laquelle certains chômeurs n'acceptent pas de travailler à un salaire plus faible, il s'agit d'une représentation sur laquelle on peut s'appuyer d'un point de vue libéral. Cette même représentation constitue cependant un obstacle au regard de la théorie keynésienne dans le cadre de laquelle le chômage est avant tout involontaire. A contrario, lorsque 84,86 % des élèves ne sont pas d'accord ou pas du tout d'accord avec la proposition « pour lutter contre le chômage il faut supprimer le SMIC, ou lorsque 82,98% ne sont pas d'accord ou pas du tout d'accord avec la proposition « pour lutter contre le chômage, il faut baisser les salaires », ce



sont des représentations qui peuvent servir d'appui à une présentation keynésienne du chômage, puisque le point de vue keynésien se prononce plutôt contre des baisses de salaires et justifie les minima sociaux dans la perspective d'un soutien à la demande. Par contre ces mêmes représentations constituent bien un obstacle au regard de la théorie néoclassique du chômage volontaire, puisque dans ce cadre, c'est bien une flexibilité (à la baisse notamment) des salaires qui garantit le retour à l'équilibre du marché du travail.

De façon concrète, la mise en place de ce débat scientifique dans la classe passe notamment par l'instauration d'une « discussion » entre les élèves, mais d'une discussion organisée par le professeur. Ce dernier est en effet le concepteur d'une situation didactique qui vise à simuler les conditions du débat scientifique. Il s'agit de faire pratiquer par les élèves les règles du champ scientifique telles qu'elles sont décrites par Bourdieu dans « Science de la science et réflexivité »(2001). Cette posture est alors de nature à montrer le rôle essentiel des controverses scientifiques dans la construction de la vérité.

Une possibilité est donc dans ce cadre de faire se confronter les représentations des élèves et de faire émerger des conflits socio-cognitifs. Pratiquement, l'enseignant doit, avant tout, être à l'affût des contradictions des élèves : contradictions entre élèves (la confrontation entre élèves, par exemple dans le cadre notamment d'un travail en groupe, est particulièrement formatrice), contradictions avec des faits ou des événements, contradiction avec leurs connaissances spontanées ou naturelles : il faut donc créer chez les élèves des conflits cognitifs ou socio-cognitifs en plaçant des obstacles sur leur route. Ces « situations impasse » ne sont cependant qu'une première étape, car après la déconstruction, l'élève doit parvenir à une phase de reconstruction.

Certains auteurs comme J. -P. Astolfi et B. Peterfalvi (1993) envisagent ainsi le travail sur les représentations comme un processus tridimensionnel : déconstruction, reconstruction, opérationnalisation.

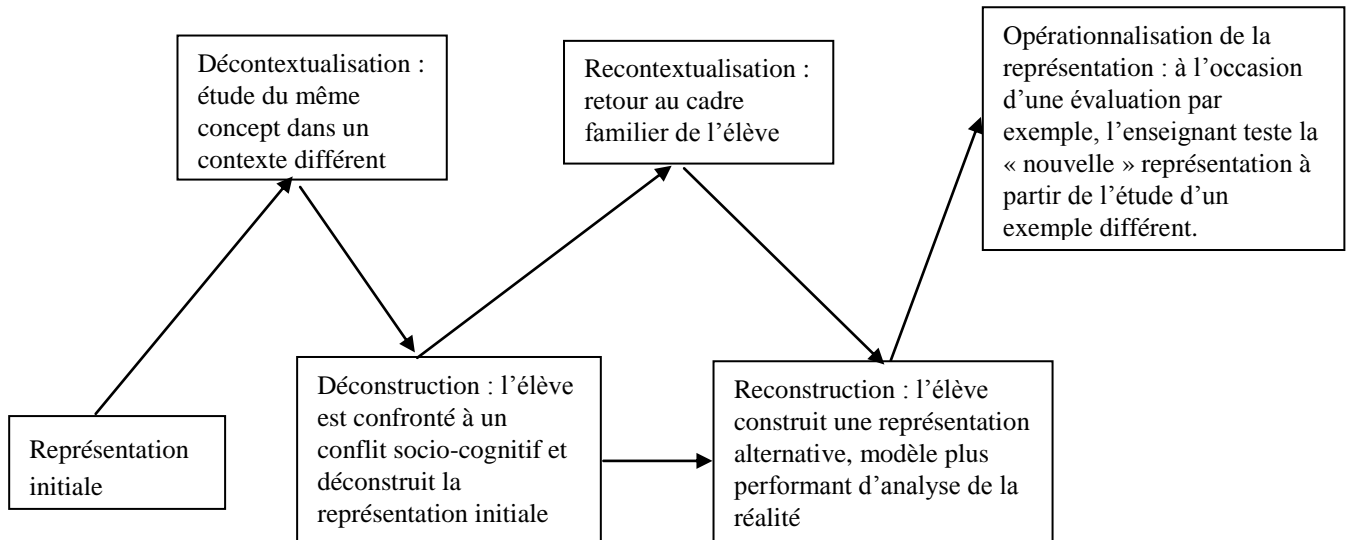
La déconstruction comporte elle-même deux phases :

- la première concerne l'émergence des représentations : il faut les repérer et faire en sorte que les élèves en prennent conscience ;
- la deuxième étape concerne la prise de conscience du fait que quelque chose peut dysfonctionner dans cette représentation : création d'un conflit socio-cognitif, par exemple en faisant se confronter des élèves ayant des représentations différentes de tel ou tel objet.

Mais pour franchir l'obstacle, il faut également construire une représentation alternative, élaborer un modèle plus performant de la réalité. Enfin, cette reconstruction achevée, il faut opérationnaliser la nouvelle représentation en la faisant fonctionner sur de nouveaux

problèmes. On peut essayer d'illustrer par le schéma ci-dessous les stratégies didactiques de l'enseignant et les processus d'apprentissage des élèves.

#### Stratégie didactique de l'enseignant



#### Processus d'apprentissage des élèves

Sur le thème de la famille par exemple, les élèves ont souvent une conception biologique de la définition de la famille. Pour constituer une famille, il faut avoir des liens de sang. Il est alors possible de confronter les élèves à des documents qui vont leur permettre de déconstruire cette représentation en les mettant face à des exemples de sociétés dans lesquelles le lien biologique mère-enfant ou père-enfant n'a pas du tout la même prégnance que dans nos sociétés. On peut leur proposer des textes présentant par exemple certaines familles chinoises « sans pères » : « Nas ». L'émergence d'un conflit socio-cognitif s'opère alors qui permet de déconstruire la représentation initiale.

Ainsi, alors qu'en sciences physiques par exemple, le « débat scientifique dans la classe » vise à produire une vérité, à mettre en évidence l'état de la science (celle qui est admise à un moment donné par la communauté scientifique), la naissance d'un débat contradictoire entre élèves en SES peut permettre de conduire au repérage et à l'articulation des grands paradigmes.

## Références bibliographiques

- ASTOLFI J.P. ET PETERFALVI B. (1993) – Obstacles et construction de situations didactiques en sciences expérimentales, *Aster*, n° 16.
- BEITONE A., DECUGIS-MARTINI M.A. ET LEGARDEZ A. (1995) – *Enseigner les sciences économiques et sociales*, Armand Colin.
- BEITONE A., DECUGIS M.-A., DOLLO C., RODRIGUES C. (2004) – *Sciences Economiques et Sociales : enseignement et apprentissages*, De Boeck .
- BOURDIEU P. (2001) – *Science de la science et réflexivité*, Raisons d’agir.
- CHATEL E. ET ALII. (1993) -- *Enseigner les Sciences Economiques et Sociales : le projet et son histoire. Introduction à une réflexion didactique*, Paris : INRP, 2<sup>ème</sup> édition, 1<sup>ère</sup> édition 1990.
- CHATEL E. (DIR.) (1995) – *Marchés et prix, savoir enseignés et façons d’enseigner en Sciences Economiques et sociales*, Paris, INRP.
- DOLLO C. (2002) -- La place de l’épistémologie dans la formation des professeurs de sciences économiques et sociales, communication à paraître dans les Actes du 4<sup>ème</sup> colloque international Inter-IUFM, *Formation des enseignants et professionnalité*, Bordeaux, 15 – 17 avril 2002.
- DOLLO C. (2001) -- *Quels déterminants pour l’évolution des savoirs scolaires en Sciences Economiques et Sociales ? (l’exemple du chômage)*, 482 p., Thèse de Sciences de l’Education, Université de Provence, CIRADE, Aix en Provence.
- DOLLO C. et Johsua S. (2002) -- Conceptions d’élèves et diversité des paradigmes en sciences économiques et sociales (l’exemple du chômage), *l’Année de la recherche en Sciences de l’Education*.