



HAL
open science

Les SES. Épistémologie d'une discipline scolaire

Christine Dollo

► **To cite this version:**

Christine Dollo. Les SES. Épistémologie d'une discipline scolaire. Skholê, 2005, Hors-série 1, pp.9-14.
hal-01746025

HAL Id: hal-01746025

<https://hal.science/hal-01746025>

Submitted on 28 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.

Les SES : Epistémologie d'une discipline scolaire

Christine Dollo

Maîtresse de conférences, IUFM d'Aix-Marseille

Ainsi que le précise E. Chatel, « On peut lire dans les programmes et dans leurs évolutions comment se constitue une discipline scolaire » (Chatel, 1994, p. 51). L'épistémologie scolaire des sciences économiques et sociales a évolué au fil des réformes de l'enseignement secondaire et des changements de programme de SES.

On peut sommairement dégager trois étapes dans l'histoire des programmes et de l'épistémologie scolaire de la discipline :

- La première étape correspond à celle de la mise en place du « projet fondateur ». Elle débute avec les programmes et instructions de 1967 et se termine avec les programmes et instructions de 1981-1982.
- La seconde étape correspond à la période qui s'étend de 1987 à 1994 : il s'agit d'une première tentative de légitimation de la discipline en réaction à un certain nombre de critiques externes et en raison d'un certain nombre de débats internes au corps des professeurs de SES.
- La troisième étape commence en 1995 et correspond aux documents produits par le GTD sous la présidence de J. Guin, puis au GEPS sous la présidence de J.-L. Gaffard.

I. Le projet fondateur : démarche inductive, remise en cause des découpages disciplinaires et refus des théories

A. Une approche intégrée du social et une initiation aux faits économiques et sociaux

En 1967 se met en place une « Initiation aux faits économiques et sociaux ». Initiation donc, ce qui semble signifier que la formation scientifique viendra plus tard.

Dès l'origine de la discipline, les programmes et instructions officielles tentent ainsi de définir un « modèle pédagogique » spécifique aux SES. Les sciences économiques ne sont pas « *l'équivalent d'une instruction civique commune à toutes les sections du second degré* » (circulaire du 12 octobre 1967). Mais il n'est pas précisé non plus que les SES permettent d'enseigner de l'économie, de la sociologie et/ou des sciences politiques. Les SES ont 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 du 12 octobre 1967).

Le projet initial des sciences économiques et sociales, soulignent de nombreux auteurs, a davantage été porté par des historiens de l'Ecole des Annales que par des économistes universitaires. En effet, l'équipe animée par Ch. Morazé puis par M. Roncayolo et enfin G. Palmade souligne l'importance du temps (surtout de la longue durée) et de l'espace (M. Roncayolo est géographe). Les historiens de l'Ecole des Annales ont participé à un renouvellement des méthodes de l'histoire et de la géographie qui repose en particulier sur la volonté d'établir des liens avec les autres sciences sociales.

Cette ambition de l'Ecole des Annales de créer une approche intégrée du social qui fasse appel à la fois à l'histoire, à la sociologie, aux sciences économiques, à la géographie ne parvient pas à s'imposer dans l'enseignement supérieur où les études et les recherches restent

découpées aux sein des traditionnelles facultés d'avant 1968 : les facultés de droit pour les sciences économiques, les facultés de lettres et de sciences humaines pour la sociologie, l'histoire et la géographie. Cette Ecole aura alors une influence non négligeable sur le projet fondateur des SES.

E. Chatel souligne un certain nombre de correspondances entre les instructions et programmes initiaux de SES et l'esprit des Annales. Une de ces correspondances concerne notamment le principe de l'histoire - problème : « *il suppose que l'on étudie l'histoire en partant d'un problème actuel, en tirant parti de la force de suggestion qu'exerce sur l'esprit de l'historien le fait contemporain. Mettre les problèmes au "centre" de l'étude permet d'utiliser les rapports convergents des différentes sciences sociales* » (Chatel, 1993, p. 27). Elle montre que dans les programmes initiaux de SES, cette démarche est présente, par exemple à travers l'étude du thème de la famille, qui est manifestement selon elle un objet pour lequel l'appel à plusieurs champs disciplinaires sera requis et sur lequel des problèmes contemporains émergeront. Elle note ainsi que les Instructions Officielles de 1967 précisent, à propos de ce thème de la famille : « *cette étude est située au carrefour entre la démographie et l'analyse des besoins et de la consommation* » ou encore qu'il s'agit de « *mettre en valeur l'éclatement de la fonction économique de la famille ...* ».

Pour E. Chatel ce choix rompt avec la présentation universitaire des savoirs : « *dans la présentation académique on sépare les moments et les cours "descriptifs" (des faits, des institutions, de leur évolution) des cours analytiques ou théoriques. Ici, on se propose d'allier observation et analyse autour d'un objet-problème* » (Chatel, 1993, p. 28).

Cette idée est reprise par J. Hadjian lorsqu'il écrit « *la démarche des SES, comme celle des Annales, prend davantage pour point de départ des objets-problèmes que la présentation ex cathedra des théories* » (Hadjian, 1995, p. 97).

B. Observation, description et pédagogie active

Pour cette nouvelle discipline scolaire l'accent est mis sur l'observation et l'objectif de « l'IES » est ainsi 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 du 12 octobre 1967).

A nouvelle discipline, méthodes originales : les instructions officielles accompagnant le premier programme d' « initiation aux faits économiques et sociaux » de 1967 précisent dans un premier temps le cadre général dans lequel doit s'exercer ce nouvel enseignement : « *Il s'agit (donc) moins d'accumuler un savoir que de créer chez les élèves une certaine attitude intellectuelle. (...) Dans cette perspective, le programme de la classe de seconde, "Les hommes, leurs besoins et leurs activités" doit permettre aux élèves :*

- *de partir, le plus souvent, d'observations directes (taille des familles, problèmes de consommation, équipements collectifs, métiers et professions), critiquées et élargies grâce à l'emploi de statistiques et au commentaire de textes ;*

- *de situer cette expérience ainsi élaborée dans un cadre de références plus général, en particulier dans le temps et dans l'espace.*

La description doit donc tenir une place importante dans cette classe; mais une description raisonnée, qui comporte un choix entre les éléments de la réalité, l'apprentissage d'un vocabulaire correct, l'utilisation correcte des méthodes quantitatives. Certains mécanismes ne peuvent être négligés; mais il convient de les expliquer progressivement, à partir d'exemples concrets. » (Extraits de la circulaire N° IV 67-416 du 12 oct. 1967 concernant les « Instructions relatives à l'enseignement de l'initiation aux faits économiques et sociaux »).

Ces instructions insistent ainsi beaucoup sur l'aspect descriptif que doit revêtir l'enseignement des sciences économiques et sociales en classe de seconde. Plus loin, on revient encore sur cette idée, en soulignant qu'en seconde, 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).

On met donc l'accent dans les premières instructions, sur « l'observation directe », le « concret », la « description ». Les théories ne sont pas évoquées, tout au plus les « mécanismes » que l'on propose de n'étudier que « progressivement, à partir d'exemples concrets ».

Dans la continuité de ces textes d'origine, les instructions officielles de 1981 – 1982, insistent à nouveau, dans les « principes généraux », 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)* ». Le caractère descriptif de l'enseignement apparaît clairement dans le programme de Première (il s'agit d'étudier l'économie et la société française) et dans le programme de Terminale qui relève de l'histoire et de la géographie économique plus que de l'étude des sciences sociales (étude de la révolution industrielle et des grands pays : Grande Bretagne, Etats-Unis, URSS, Japon, Chine etc.)

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* ».

Les textes de 1981-1982 se situent dans la même perspective, ils soulignent qu'il ne s'agit pas de mettre en place une « propédeutique » aux enseignements universitaires des diverses sciences sociales, que l'enseignement économique et social est « *interdisciplinaire* » et qu'il repose « *pour une bonne part sur l'emploi de méthodes inductives* » (arrêtés du 26 juin 1981 et du 9 mars 1982). La pédagogie active reste de mise, celle-ci « *assurant une réelle participation des élèves à la construction des savoirs et savoir-faire qu'ils ont à acquérir* » est-il précisé dans la partie des instructions officielles relative à la classe de Seconde. 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* ». Dans ces instructions officielles, il est précisé également que ce sont les deuxième et troisième parties du programme de la classe de seconde qui « *fourniront un champ d'application particulièrement favorable à l'emploi de méthodes actives, 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). Les modalités de mise en œuvre de cette démarche doivent rester « souples » : études de dossiers et travaux dirigés doivent être privilégiés.

Ainsi, les contenus de cet enseignement, comme la démarche utilisée, apparaissent assez éloignés des disciplines académiques (essentiellement la science économique) et ils vont faire l'objet de diverses critiques de la part de J. Bourdin, J. Fourastié et plus tard E. Malinvaud.

II. Premières tentatives de légitimation

Même si, nous venons de le voir, les Instructions officielles de 1981 – 1982 restent dans la ligne du « projet fondateur », on constate une évolution assez sensible des contenus enseignés dès le début des années quatre-vingt et plus précisément encore à la fin de cette décennie 80.

En seconde notamment, les concepts deviennent déjà plus « économiques » ou « sociologiques ». C'est ainsi que la notion de main d'œuvre est remplacée par celle de population active. Dans le programme de 1981 par exemple, on ne parle plus des besoins, on n'évoque plus les « budgets familiaux », mais la « structure de la consommation des ménages ». On ne parle plus du « ménage comme unité de consommation », mais on met en avant le « rôle économique du consommateur ». Le programme devient beaucoup plus strictement « économique ». Il ne demeure en effet plus que « la famille, en tant que groupe social élémentaire », pour rattacher les SES à d'autres disciplines d'appartenance que l'économie, la sociologie en l'occurrence.

En classe de terminale, la référence à l'économie de divers pays, qui pouvait introduire certaines confusions avec un enseignement d'histoire - géographie disparaît en 1983, au profit d'une analyse selon les grands systèmes économiques : pays industriels capitalistes, pays socialistes industrialisés, pays en voie de développement.

E. Chatel écrit à ce propos que ces transformations sont liées notamment à la publication d'un rapport (à la demande du ministre C. Beullac) rédigé par un professeur d'économie à la faculté de Caen, J. Bourdin, en 1980 : « *le rapport Bourdin reproche aux sciences économiques et sociales leur nature interdisciplinaire et leurs méthodes pédagogiques actives. Il propose un recentrage sur la dimension strictement économique, la disparition de l'agrégation de sciences sociales, le maintien d'une seule agrégation d'économie et gestion. Ceci laisse présager la fusion, à terme, des deux corps enseignants. La très forte réaction des enseignants de SES, les alliances qu'ils nouent alors mettent en échec ces propositions. La discipline est maintenue dans son intitulé d'origine mais les programmes d'enseignements sont réécrits et profondément transformés à cette occasion* ». (Chatel, 1994, p. 53.)

Il existe cependant d'autres facteurs d'évolution que le seul facteur politique¹. Les évolutions que l'on a pu noter (de « budgets familiaux » à « structures de la consommation ») résultent également assez fortement d'une exigence épistémologique : les professeurs de SES travaillent en effet à partir de documents de l'INSEE notamment, et ils adoptent tout naturellement la terminologie en vigueur.

L'évolution est encore plus marquée avec les instructions officielles publiées au B.O. du 5 février 1987, accompagnant les aménagements du programme de seconde. Pour la première fois en effet, il est clairement précisé que l'enseignement des sciences économiques et sociales utilise et associe « *les apports des différentes sciences sociales (économie, sociologie, démographie, anthropologie, droit, science politique ...)* ». Cette évolution est quelque peu

¹ J. Bourdin était par ailleurs membre du club « Perspective et réalités » de V. Giscard d'Estaing. Il exercera par la suite des fonctions parlementaires.

nuancée dans l'arrêté du 25 avril 1988, présentant les instructions officielles accompagnant la parution du programme de première, puisqu'on peut lire en effet qu'il ne s'agit pas de « *prétendre constituer une sorte de "propédeutique" aux cursus universitaires spécialisés couvrant les divers champs scientifiques qui sont aussi les siens* ». Mais de fait, à partir de ce moment-là, le caractère clairement pluridisciplinaire de l'enseignement des SES est affirmé.

La place de l'entreprise est renforcée en seconde.

Des indications sont données quant au temps à consacrer aux divers points du programme.

Des réflexions sont conduites sur l'évaluation au baccalauréat.

Après la période « romantique » de la constitution de la discipline, on assiste donc à un processus de rapprochement avec les normes des autres disciplines.

C'est la réforme de 1992 qui va marquer un tournant dans la conception de l'enseignement des SES. En effet, outre le fait que les enseignants de SES doivent faire appel aux différentes disciplines de « rattachement » des sciences économiques et sociales, l'idée selon laquelle on peut introduire une certaine théorisation se fait jour. C'est ainsi par exemple que le « document complémentaire à l'usage des professeurs » accompagnant le programme de terminale de 1995 (B.O. du 15 déc. 1994) précise d'abord que, « *sans constituer une propédeutique aux cursus universitaires spécialisés concernant les divers champs scientifiques qui sont aussi les siens, cet enseignement devra néanmoins tenir compte de leurs exigences* », et ensuite, que « *la compréhension du monde contemporain impose le recours à la pluralité des approches pour un même objet, qui ne peut être étudié qu'en développant une analyse à la fois économique et sociologique. Il est nécessaire de prendre en compte la diversité des analyses théoriques sans pour autant se livrer à des développements excessifs* ».

Cette évolution est encore accentuée par la mise en place à partir de 1992 d'un enseignement optionnel de science politique en classe de Première et d'un enseignement de spécialité en classe Terminale. L'enseignement optionnel est en effet consacré à la science politique, discipline des sciences sociales traitée en tant que telle (ce qui éloigne de la vision d'un enseignement intégré des SES). Quant à l'enseignement de spécialité, sous l'impulsion d'H. Mendras (alors membre du Groupe Technique Disciplinaire), il est caractérisé par l'étude des « grands auteurs » (ce qui renforce la dimension théorique de l'enseignement des SES)

III. Une remise en cause du projet fondateur

A. Une introduction des théories dans les programmes

Comme nous venons de le voir, les programmes du début des années 1990 marquaient une première inflexion dans la prise en compte des disciplines académiques de référence et dans le recours aux théories.

Cette volonté d'introduire des éléments de théorisation s'affirme à nouveau dans le « document d'accompagnement du programme de la classe de terminale, série ES » du programme « toiletté » de 1998, qui précise : « *pour l'enseignement général, la nécessité demeure de faire référence aux problématiques théoriques, voire de travailler sur des textes d'auteurs, à condition de les choisir suffisamment abordables et de ne pas les multiplier* ». Et plus loin : « *la transversalité doit être affirmée en tant qu'approche pluridisciplinaire caractéristique de l'enseignement des sciences économiques et sociales. Il est souhaitable de mobiliser des théories, des concepts, des raisonnements, issus de différentes disciplines* ».

(économie, sociologie, science politique ...) pour analyser et comprendre les sociétés d'aujourd'hui ».

B. Des méthodes inductives au raisonnement hypothético-déductif

Du point de vue des méthodes, on insiste davantage sur la « *présentation rigoureuse des notions et concepts que retient le programme* », tout en conservant l'idée d'une « *utilisation systématique du travail sur documents* » qui « *doit conduire l'élève à distinguer les diverses sources de l'information, et favoriser l'apprentissage de l'auto documentation* » (Extraits du Document complémentaire à l'usage des professeurs, relatif au programme de première ES entré en vigueur en 1993). La référence à une méthode inductive ne figure plus dans les textes officiels.

Plus précisément, les sciences économiques et sociales doivent permettre aux élèves « *d'accéder à une connaissance élémentaire du fonctionnement économique et social* ». Mais il est clairement stipulé qu'à côté d'une « *culture générale* », cet enseignement fournit une « *initiation aux concepts et aux méthodes propres aux disciplines du champ des sciences économiques et sociales* ».

Dans les indications complémentaires du programme de terminale ES applicable à la rentrée scolaire 1995 – 1996, on peut lire, concernant l'enseignement de spécialité, que la référence aux auteurs permettra notamment aux élèves « *d'approfondir les contenus du programme d'enseignement général et de développer des compétences requises pour la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur : capacité à problématiser, à construire des raisonnements inductifs et hypothético-déductifs, à exercer leur esprit critique* ». Les sciences économiques et sociales sont alors reconnues comme une discipline devant préparer à l'enseignement supérieur et le raisonnement hypothético-déductif pénètre donc l'enseignement des sciences économiques et sociales, même si ce n'est dans un premier temps qu'à travers l'enseignement de spécialité.

Le nouveau programme de seconde, mis en place en 1999, insiste sur la nécessité de former les élèves aux différentes sciences sociales.

Le programme de première rédigé par le GTD, puis revu par le GEPS après la consultation des professeurs, affirme clairement une plus grande ambition scientifique. Le texte présenté par J.L. Gaffard lors du séminaire des présidents de groupes d'experts est révélateur de cette évolution, de même que le document d'accompagnement qui porte à la fois sur le programme de première et sur le programme de terminale.

De la même façon le programme de la classe de Terminale est modifié ensuite, dans une triple perspective :

- « *volonté de mise en cohérence avec le programme de Première (il s'agit d'éviter les redondances par exemple à propos de l'intervention de l'État) ;*
- *volonté de plus grande précision quant aux objectifs à atteindre (ce qui conduit à préciser le programme d'enseignement de spécialité, et à rédiger des indications complémentaires) ;*
- *volonté d'allègement (qui n'est que partiellement réalisée, mais qui conduit cependant à une réduction du nombre des concepts que les élèves doivent connaître et savoir utiliser) »* (Beitone, Decugis, Dollo et Rodrigues, 2004, p. 23)

Conclusion

L'épistémologie scolaire des SES a donc évolué de façon significative depuis la création de cette discipline en 1966-1967. L'ambition initiale est maintenue, il s'agit toujours de conduire les élèves à l'intelligence des économies et des sociétés contemporaines. Mais les moyens d'atteindre cet objectif ont évolué :

➤ Les références disciplinaires se sont transformées. Les rapports avec l'histoire de l'Ecole des Annales se sont distendus, d'autant qu'une autre discipline scolaire (l'Histoire-géographie) s'est en fin de compte appropriée cette tradition. Par contre, les références aux autres disciplines académiques des sciences sociales (sciences économiques, sociologie, science politique) sont devenues plus explicites.

➤ Le rapport aux disciplines académiques a aussi des effets institutionnels. On a assisté, sous des formes diverses, à un rapprochement entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur des sciences sociales. Cela concerne aussi bien la formation des professeurs que la préparation des élèves des lycées à leurs études post-bac.

➤ Si la « transdisciplinarité » est toujours évoquée, la volonté de conduire les élèves à s'approprier le regard spécifique de chaque discipline est beaucoup plus nette. L'appariement entre les disciplines ne va plus de soi, il doit être justifié épistémologiquement. Ce thème est apparu fortement lors du « Colloque de Rennes » sur les sciences économiques et sociales (mars 1998).

➤ La discipline scolaire SES ne peut plus se justifier par ses méthodes (pédagogies actives, travail sur documents etc.) largement utilisées aujourd'hui dans le système scolaire, elle doit le faire, comme toutes les disciplines scolaires, à partir des savoirs qu'elle se propose de transmettre aux élèves. Ces savoirs ont cependant des particularités, ils renvoient à des débats de société (chômage, mondialisation, exclusion etc.) et il importe de bien situer la spécificité d'une approche scolaire de ces questions, ce qui suppose que les élèves réalisent des apprentissages et que l'on ne confonde pas l'étude scientifique de ces questions et le débat médiatique ou politique relatif à ces mêmes questions.

➤ La renonciation à une approche purement descriptive (l'initiation aux faits économiques et sociaux de 196-1967) et la prise en compte des théories pose la question du pluralisme des approches théoriques. L'existence de paradigmes concurrents dans les savoirs mis en œuvre au sein d'une discipline scolaires est sans doute l'une des spécificités des SES. La formation des élèves aux débats théoriques comporte des pièges redoutables : piège du relativisme, piège du simplisme, piège d'une approche partisane. Seul le haut niveau de formation scientifique des professeurs et une réflexion didactique collective peuvent permettre d'éviter ces pièges.

Références bibliographiques

- BEITONE A., DECUGIS M.-A., DOLLO C., RODRIGUES C. (2004), *Sciences Economiques et Sociales : enseignement et apprentissages*, Bruxelles : De Boeck.
- BREMOND J. et LANTA H. (1995), « La pédagogie des sciences économiques et sociales : mythe fondateur ou réalité ? » in COMBEMALE P. (dir.) (1995) : *Les sciences économiques et sociales*, Paris : Hachette/CNDP
- CHATEL E. (et alii) (1990/1993), *Enseigner les sciences économiques. Le projet et son histoire*, Paris : INRP.
- CHATEL E. (1994), *Constructions à tout faire : les programmes de sciences économiques et sociales*, in DEMONQUE CH. (COORD.) – *Qu'est-ce qu'un programme d'enseignement ?* Paris : Hachette, 50 – 66.

- DOLLO Christine (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.

- HADJIAN J. (1994), Continuité ou discontinuité ... de l'enseignement des SES en lycée ? *DEES, Documents pour l'enseignement économique et social*, n°96, juin, 75 – 79.