

Savoirs savants et disciplines scolaires : Peut-on enseigner des « sciences sociales » ?

Yves ALPE

IUFM d'Aix-Marseille et CIRADE – Université de Provence

NB certaines questions abordées dans ce texte sont traitées par ailleurs dans deux communications à ce même colloque : Legardez A., Enseigner l'économie, une perspective didactique et Lebatteux N., Enseigner l'économie, le processus d'appropriation des savoirs économiques)

I. La construction de la légitimité des contenus scolaires

L'affirmation selon laquelle il est possible d'enseigner des « sciences sociales » signifie deux choses : d'abord, il existe un corpus scientifique identifiable qui constitue la référence en terme de contenus, ensuite, il est possible de donner à ces contenus la forme d'une « discipline d'enseignement », au prix d'une importante transformation, de nature essentiellement (mais non exclusivement) didactique. Personne en effet ne prétend aujourd'hui enseigner directement « la science des savants », sinon peut-être dans les troisièmes cycles des universités . Et encore – même si un universitaire est statutairement « enseignant chercheur » - , bien peu d'entre eux sont effectivement des « chercheurs spécialistes » participant directement à la science en train de se faire au plus haut niveau.

1. L'élaboration du champ disciplinaire : la construction des « disciplines d'enseignement »

L'usage de l'expression « disciplines scolaires » ou « disciplines d'enseignement » (dans des sens pas tout à fait identiques) est récent ; il tend aujourd'hui à supplanter d'autres appellations (comme celle de « matières » par exemple), et à se généraliser au point que les documents en provenance du ministère évoquent de nos jours les « contenus disciplinaires », même si certains auteurs, se penchant sur la constitution de telle ou telle « discipline » distinguent formellement la « matière », au sens d'objet d'études, de la discipline scolaire, résultat d'un processus de « disciplinarisation¹ », qui repose en particulier sur la mise au point d'exercices caractéristiques.

Il y a là une hypothèse forte quant à la nature des savoirs scolaires, qui renvoie aussi à la question des « objets d'enseignement » et des « tâches scolaires ». En effet, les disciplines scolaires ne sont pas seulement fondées sur des contenus, elles ont une organisation spécifique qui les distingue profondément des autres modes de production et de diffusion des connaissances : la discipline renvoie d'une part à des principes d'organisation, des règles de conduite, qui s'appliquent ici à la manière dont les contenus sont mis en œuvre, d'autre part à la conception selon laquelle une pratique « disciplinée » d'exercices ordonnés permet de développer les capacités des apprenants.

De nombreux auteurs ont souligné depuis longtemps cette caractéristique fondamentale des matières d'enseignement : outre le contenu lui-même, elles se définissent par l'existence d'exercices spécifiques, dont la forme est parfois d'origine très ancienne. Dans l'enseignement secondaire, il en est ainsi du « problème » en mathématiques, de la « dissertation » en français ou en

¹ A. Collinot et F. Mazière (dir.) : le français à l'école, un enjeu historique et politique, Hatier, Paris, 1999.

philosophie. Plus récemment, les instructions officielles ont précisé, pour des disciplines comme l'histoire, la géographie, les SES dans l'enseignement général, l'économie-gestion dans les séries technologiques tertiaires, des exercices canoniques nouveaux : l'étude de documents, la lecture de tableaux et graphiques, l'étude de cas, deviennent des pratiques de référence dont les bases techniques sont institutionnalisées par la forme des épreuves du baccalauréat. La même situation se retrouve à l'Université, avec la définition des différents types de productions demandées aux étudiants (« mémoire » en France, « essay » en Angleterre, etc...). Dans tous les cas, derrière la relation à une théorie pédagogique générale plus ou moins explicite se retrouvent des pratiques caractéristiques, qui donnent forme au travail dans la classe, l'amphi ou le labo. Une discipline d'enseignement est ainsi définie non seulement par référence à un contenu, qui dispose en théorie d'un garant scientifique, mais aussi par des tâches et des procédures, qui sont hiérarchisées : la dissertation est plus noble que l'explication de texte, le problème plus que l'exercice, les travaux pratiques n'ont pas la dignité du cours magistral...même si bien souvent les premiers sont plus contraignants que le second . Ainsi, les tâches demandées à un étudiant en économie varieront selon le niveau d'enseignement, mais aussi selon le cursus : l'enseignement de l'économie en université littéraire (LEA par exemple), en BTS ou en faculté de sciences économiques repose, pour un même thème, sur des contenus et sur des tâches distinctes. De plus, ces tâches spécifiques donnent leur forme aux activités scolaires, mais aussi à leur évaluation, dont les modalités constituent un autre élément fondamental du curriculum formel.

Ainsi apparaît un enjeu fondamental : Toutes les disciplines d'enseignement apparaissent comme le résultat de redécoupages de champs qui sont distincts dans la pratique scientifique. On peut assister alors à des recompositions complexes, autour d'objets d'enseignements considérés comme caractéristiques d'une discipline scolaire à un niveau donné. Par exemple, la partition entre physique, chimie et biologie telle qu'elle existe au collège et au lycée ne trouve son équivalent ni à l'école primaire, ni à l'université. Plus spectaculaire encore est la situation du champ des sciences sociales, dans sa traduction en disciplines scolaires : ce domaine est en effet couvert, dans l'enseignement général secondaire, par trois disciplines scolaires : les SES (sciences économiques et sociales, l'histoire –géographie, et la philosophie. En dehors de cela, les programmes de français y font de fréquentes allusions, et la création récente de l'ECJS («éducation civique, juridique et sociale) vient encore compliquer un tableau déjà fort complexe !

En effet, chacune des disciplines, et tout particulièrement l'histoire-géographie et les SES, emprunte à divers champs savants des thèmes, des concepts, des objets, des références. Plusieurs champs scientifiques sont ainsi mis à contribution, et il est clair que les découpages ne correspondent pas : certains objets d'enseignement peuvent être communs à plusieurs disciplines scolaires alors qu'ils sont distincts dans les sciences de référence. Ceci ne facilite pas la construction de champs de référence homogènes et légitimes, d'autant que les découpages universitaires, par la constitution des UFR ou le catalogue des UE offertes aux étudiants par exemple, sont encore différents... et le sont plus encore si l'on compare avec les universités étrangères (place très variable dans les enseignements économiques du droit ou de la gestion par exemple).

La construction d'une discipline d'enseignement, condition fondamentale de possibilité d'un enseignement, apparaît donc comme un processus complexe, qui se réalise à travers une série d'étapes.

Tout d'abord, l'institution scolaire s'appuie au départ sur trois éléments :

- 1) l'existence d'un projet politique (éduquer, enseigner,...), expression des stratégies des institutions et des acteurs,
- 2) le recours aux « savoirs savants de référence », qui a vocation à légitimer les contenus,

- 3) des médiations d'experts, appartenant pour une part à l'institution, et pour une autre à la communauté scientifique et intellectuelle, chargés de dire essentiellement le « comment » et non le « pourquoi », et de conforter les choix politiques.

Dans cette première étape, la combinaison des éléments a d'abord pour objet d'asseoir la légitimité scientifique des savoirs à enseigner. En effet, celle-ci n'existe pas « en soi » : dans la mesure où personne ne prétend aujourd'hui que les savoirs scolaires sont directement et totalement « scientifiques », il est nécessaire de la construire. Elle est donc le résultat d'un projet argumenté, qui puise ses sources dans une vision globale de ce que doit être le système éducatif et l'ensemble des formations qui y sont mises en œuvre, beaucoup plus que dans une éventuelle « nature » des savoirs savants.

Il faut ensuite définir la « façon d'enseigner », qui repose sur une mise en forme des contenus, dont la réalisation est progressive et toujours instable sur le long terme, et dont les principaux éléments sont :

- 1) le découpage en disciplines d'enseignement, production institutionnelle ;
- 2) le recours à des théories de l'apprentissage (pour une part « savoirs savants », pour une part théories implicites), qui conduisent à des définitions de « ce qui peut être enseigné » ;
- 3) le recours à des savoirs pour l'enseignement et la formation (pour une part « savoirs savants », pour une part savoirs « experts ») qui constituent le corpus des savoirs professionnels caractéristiques du métier d'enseignant ;
- 4) la disciplinarisation qui, à partir des programmes et instructions, permet d'élaborer des objets d'enseignement, qui comprennent à la fois des contenus, des tâches scolaires, la définition de compétences évaluables par des exercices canoniques caractéristiques de la discipline et qui aboutit à l'organisation du cursus.

A la fin de ces deux premières étapes, il y a production du **curriculum formel** et de sa légitimité institutionnelle, et donc à la fois institutionnalisation des disciplines d'enseignement en tant que découpage du savoir opératoire à l'intérieur de la forme scolaire, et définition des objets d'enseignement spécifiques de ces disciplines, ces objets étant eux-mêmes hiérarchisés. Cette production n'est stable qu'à moyen terme :

« La mise en forme institutionnelle des contenus d'enseignement est le lieu d'un procès de restructuration constant, travaillé à la fois par la nécessité de rendre compte de nouveaux domaines du savoir, l'adaptation à de nouveaux publics... et les enjeux institutionnels, scientifiques et politiques qu'ils recouvrent ».²

2. La construction de la légitimité sociale des savoirs à enseigner

Mais il ne suffit pas de définir des contenus, ou un programme, pour qu'un enseignement soit socialement acceptable : l'université connaît de nombreux exemples de savoirs qui ont été enseignés et qui ont disparus, ou de contenus proposés et fortement contestés. La légitimité sociale des savoirs à enseigner dépend pour l'essentiel de la façon dont la société conçoit le rôle de l'école : elle se manifeste à travers les jugements sur l'utilité sociale de tel ou tel savoir, mais aussi à travers des stratégies de réussite (scolaire et sociale) ou d'évitement mis en œuvre par les élèves et étudiants. Elle renvoie aux représentations des élèves et des familles.

De ce fait, la définition des objets d'enseignement est soumise à la fois aux effets des phénomènes institutionnels et à l'influence de problématiques sociales beaucoup plus large : il est clair que la légitimité des contenus à enseigner ne repose pas seulement sur une validation

² BARRERE A., Sociologie du travail enseignant, in *L'année sociologique*, vol. 50/2000, n°2.

épistémologique. L'épistémologie a certes sa place dans leur définition, mais très en amont du processus de construction des disciplines d'enseignement. De plus, elle ne peut répondre aux questions découlant de la forme spécifique des savoirs scolaires : ce sont avant tout des savoirs spécifiquement produits (« *les savoirs scolaires sont fondamentalement une création sui generis* »³), décontextualisés, transmis et évalués en tant que tels, qui sont de surcroît dépersonnalisés (séparation du savoir et de la personne qui en est l'auteur au cours du processus de transposition didactique). Enfin, ils doivent correspondre à des critères fondamentaux pour la forme scolaire :

- **critère de transmissibilité**, qui définit le caractère « enseignable » des savoirs, dont la détermination repose en partie sur des apports des sciences cognitives, et en (grande ?) partie sur des présupposés pédagogiques,
- **critère de progressivité** : qui correspond au caractère « programmable » de ces savoirs, et qui repose sur des théories didactiques ou au minimum sur des pratiques de didactisation,
- **critère d'exigibilité** : qui suppose que ce savoir soit légitimé (épistémologiquement et socialement), et qu'il existe un système de validation - et donc d'évaluation.

Dans ces conditions, définir une ou des disciplines d'enseignement, ou même simplement des objets d'enseignement, constitue un enjeu qui n'est pas seulement pédagogique, comme l'a montré par exemple la controverse récente sur l'enseignement de l'économie et sur la place de la formalisation mathématique... Et l'on voit à quel point la tâche risque d'être complexe dans le domaine des sciences sociales : en effet, il n'y a pas accord entre les scientifiques sur les principes même de définition du « champ des sciences sociales ».

II. Le champ des "sciences sociales" et la production de disciplines d'enseignement

Définir le champ des sciences communément appelées "sociales" n'est pas aisé : ce champ est ordonné tantôt par la définition des "objets" de telle ou telle discipline (le groupe pour la sociologie, l'espace pour le géographe), tantôt par la définition de leurs méthodes (l'individualisme méthodologique de la microéconomie néoclassique, la méthode inductiviste/objectiviste de la sociologie durkheimienne). D'autres découpages peuvent encore compliquer le paysage, avec l'apparition de disciplines centrées sur des domaines définis seulement par des pratiques sociales (les sciences de l'éducation p.ex.).

De plus, le champ des sciences sociales n'est pas unifié. Les sciences économiques voient s'affronter et coexister plus ou moins de grandes synthèses dont les bases restent largement incompatibles, la sociologie connaît le même phénomène avec la confrontation des courants de la sociologie "structuro-fonctionnaliste", de l'interactionnisme, de l'ethnométhodologie, etc.

Dans ces conditions, la formation d'enseignants chargés d'enseigner des disciplines se rapportant à ce champ semble devoir intégrer, au minimum, une réflexion sur ces problèmes de "découpage" des champs du savoir : la question est bien entendue de nature épistémologique, mais elle renvoie aussi à des rapports de pouvoir entre savants et institutions - et tout cela ne peut qu'accroître la difficulté à concevoir une approche didactique cohérente.

³ MARTUCELLI D., Etudes sociologiques des fonctions de l'école, in *L'année sociologique*, op.cit.

1. La définition par le "champ" ou par l'objet

La constitution progressive d'un "continent scientifique" des sciences sociales a vu se succéder ou coexister diverses dénominations telles que "sciences de l'homme", sciences humaines, "sciences sociales". Ces appellations sont ambiguës : les sciences de l'homme pourraient tout aussi bien inclure la biologie que l'histoire ou l'économie ! En ce sens, les sciences sociales ne seraient qu'une partie des sciences de l'homme.

De plus, ce n'est pas "l'homme" en tant que tel qui est l'objet de recherche des "sciences humaines", mais bien plutôt un ensemble de comportements sociaux - c'est-à-dire de comportements qui ne peuvent se comprendre que par référence à l'existence d'un groupe. C'est d'ailleurs sur ce point fondamental que s'est porté en France le débat initial sur la construction de la sociologie, avec l'ouvrage fameux de Durkheim sur le suicide⁴. Dans cette optique, c'est la construction d'une typologie de ces comportements qui conduit alors à distinguer entre elles les diverses sciences sociales.

Comment aborder alors la structuration de champ ? Une première approche peut être illustrée par la conception anglo-saxonne ; celle-ci conduit à définir le champ global en termes de "Sciences de l'homme" : c'est le domaine de l'anthropologie. (Schéma n°1)

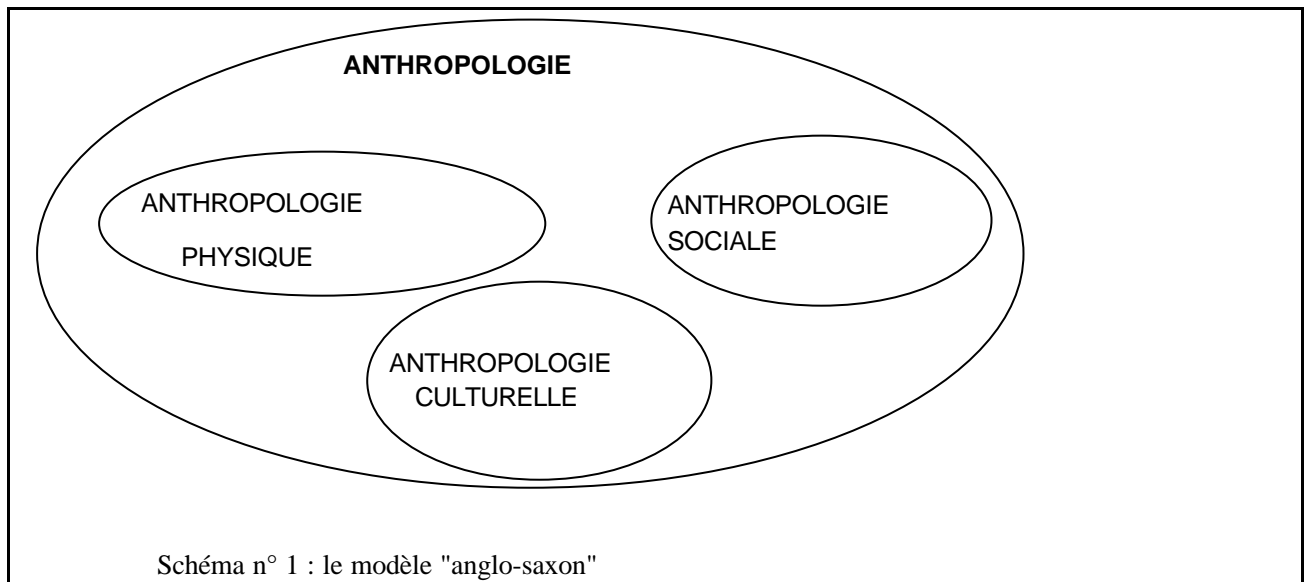


Schéma n° 1 : le modèle "anglo-saxon"

La sociologie comme l'économie peuvent apparaître dans ce modèle comme des démarches particulières dans le cadre général de l'anthropologie : par exemple, l'économie des "sociétés primitives" relèvera de l'anthropologie sociale. Ainsi, C. Lévi-Strauss⁵ :

"L'anthropologie sociale est née de la découverte que tous les aspects de la vie sociale - économique, technique, politique, juridique, esthétique, religieux - constituent un ensemble significatif, et qu'il est impossible de comprendre l'un de ces aspects sans le replacer au milieu des autres..."

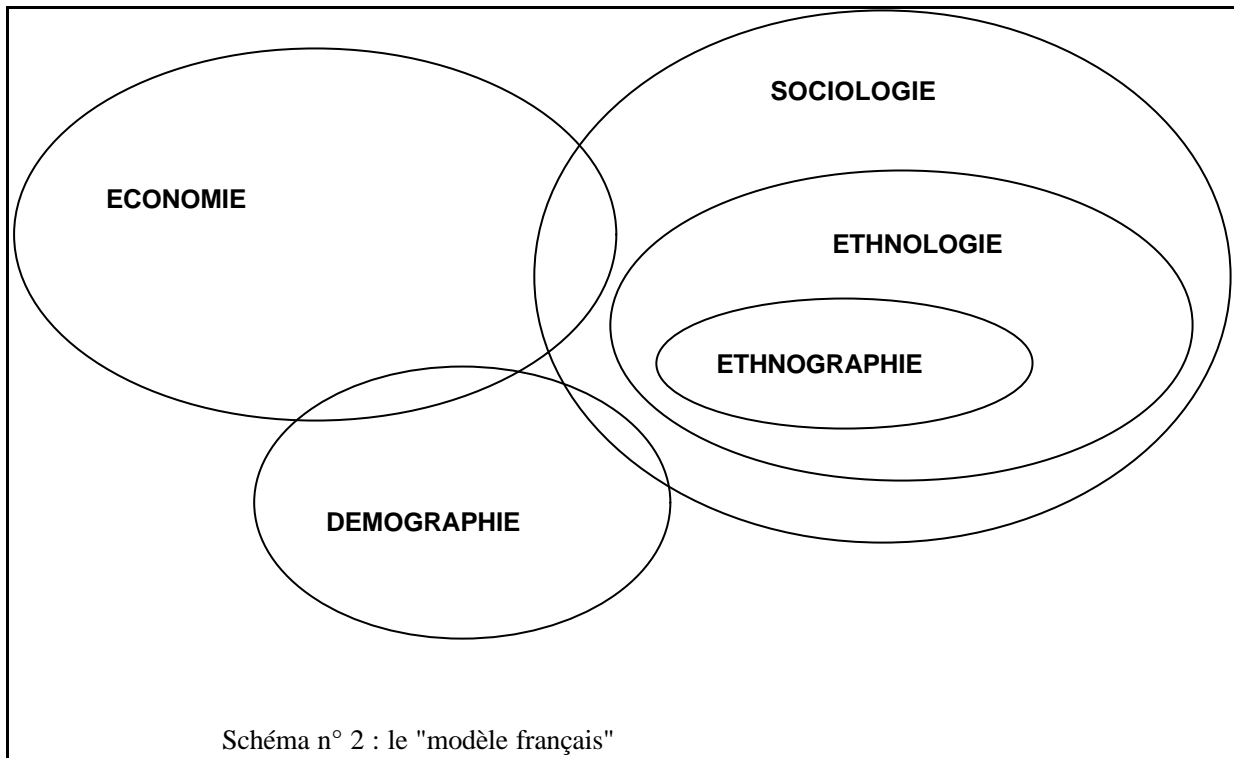
[De ce fait,] *"l'anthropologue est l'astronome des sciences sociales : il est chargé de découvrir un sens à des configurations très différentes, par leur ordre de grandeur et leur éloignement, de celles qui avoisinent immédiatement l'observateur"....*

[La sociologie] *ne se distingue en apparence de l'anthropologie, ni par ses méthodes, ni par son objet..."*

⁴ DURKHEIM Emile : Le suicide. Etude de sociologie, 1ère éd. 1897

⁵ LEVI-STRAUSS C. : Anthropologie structurale, Paris, Plon, 1958

La deuxième approche correspondrait à un "modèle français" (schéma n°2) : elle serait pour une large part le résultat des conceptions développées par Durkheim et Mauss (ce que C. Lévi-Strauss évoquait dans le texte cité ci-dessus en parlant de "l'échec des grandes ambitions de l'école durkheimienne"!) qui donnent une place centrale à la sociologie comme "science sociale générale".



Ces deux modèles résultent en fait beaucoup plus de pratiques institutionnelles dans l'Université que d'une véritable posture épistémologique : comme le reconnaissait d'ailleurs Lévi-Strauss dans l'article déjà cité, cette structuration résulte bien souvent - au départ du moins - de la façon dont sont réparties les "chaires" dans les grandes universités. De plus, la situation est encore compliquée par l'existence, à l'intérieur d'une même discipline, de "branches" plus ou moins autonomisées : toute une période de l'évolution de la sociologie en France illustre cette tendance à l'éclatement, (reconnue comme constitutive de la sociologie par des auteurs comme G. Gurvitch). A titre d'exemple, l'analyse sociologique des phénomènes économiques se répartit entre la sociologie du travail, la sociologie industrielle, la sociologie des organisations

La définition du « champ » par l'objet ne permet donc pas de déterminer clairement un principe d'organisation : de nombreux auteurs ont cru le trouver dans le domaine des méthodes.

2. La définition par la méthode

La question est double : d'abord, on peut se demander si les sciences sociales dans leur ensemble ont une spécificité méthodologique ; ensuite, si telle ou telle science sociale se distingue de ce point de vue des autres sciences du même domaine. Sur le premier point, Wilhem Dilthey (1833-1911), a posé les termes d'une vaste controverse épistémologique, en distinguant des "sciences de la nature" à vocation explicative et des "sciences humaines" caractérisées par le recours à des méthodes compréhensives. On retrouve un avatar de cette distinction dans les débats contemporains sur la "scientificité des Sciences sociales". De nombreux auteurs⁶ ont proposé une distinction entre trois grandes familles de sciences :

⁶ sur ce point, voir par exemple FERREOL G. et DEUBEL P. : Méthodologie des sciences sociales, Parsi, A. Colin, 1993

- les sciences formelles (axiomatiques, caractérisées par l'univocité d'un langage symbolique formalisé et "universel")
- les sciences empirico-formelles (reposant sur l'utilisation préférentielle de la méthode expérimentale)
- les sciences herméneutiques (qui combinent des méthodes historiques et/ou qualitatives)

L'économie se situerait entre les deux premières, la sociologie entre les deux secondes. De façon plus générales, les diverses sciences sociales se caractériseraient alors soit par leur unité méthodologique (psychanalyse, ethnographie), soit par la centration autour de l'homogénéité des données (la Démographie / les populations, la Linguistique / le langage).

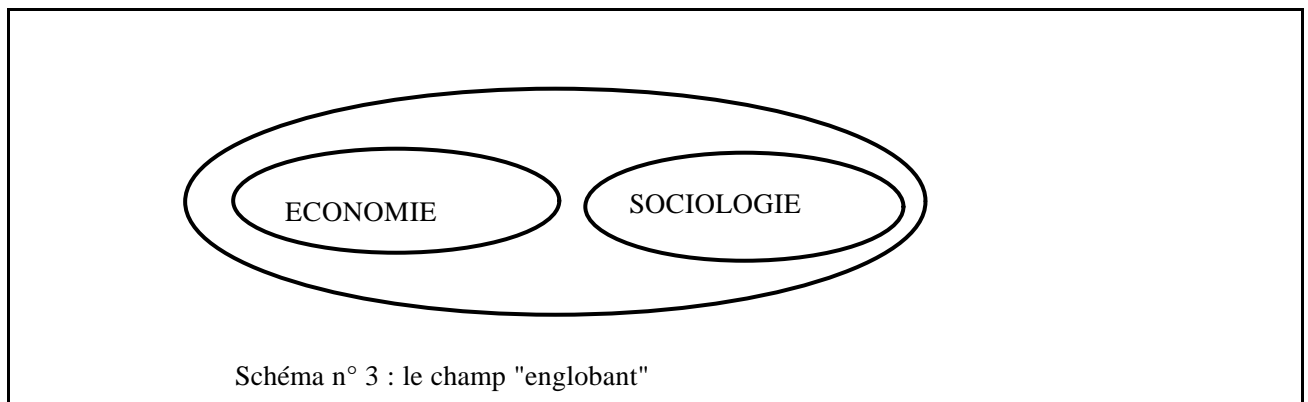
Notre but n'est pas ici de développer cet aspect du problème, si fondamental soit-il. Notons simplement que, là encore, il apparaît clairement que quelle que soit la posture épistémologique, elle ne permet nullement de définir à elle seule le champ des sciences sociales.

3. Un « problème exemplaire » : les rapports sociologie-économie

Il existe de très nombreuses prises de position sur cette question, mais toutes les propositions que nous avons examinées peuvent se résumer à quatre hypothèses de base.

H1 : Economie et sociologie à l'intérieur d'un champ commun

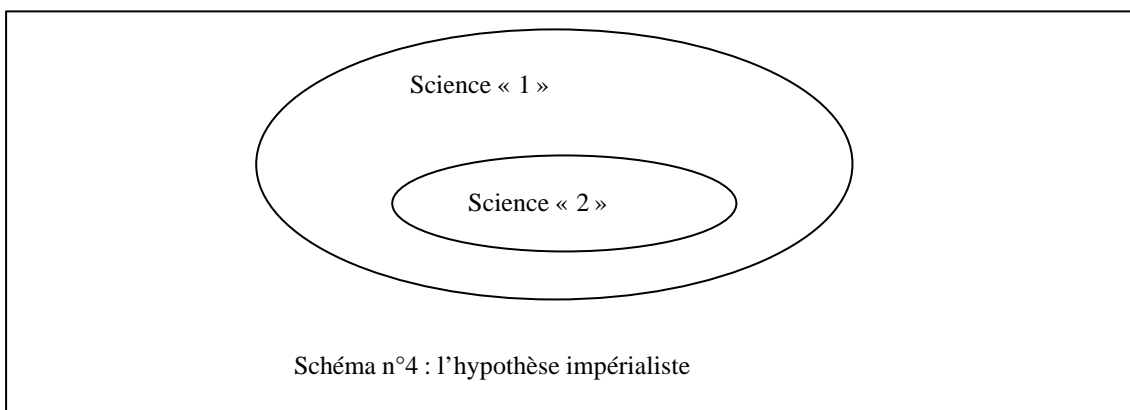
La première hypothèse consiste à postuler que l'économie et la sociologie se situent à l'intérieur d'un champ plus vaste - ce que l'on peut représenter schématiquement ainsi :



Se pose alors la question de la dénomination du champ global - et l'on est renvoyé au débat sur les "sciences sociales". C'est d'ailleurs une position très avantageuse, car elle permet en fait de se dispenser de la réflexion sur ce sujet : chaque spécialiste s'occupe de ce qui concerne son propre domaine, le reste est hors sujet - les économistes ont d'ailleurs développé des concepts qui renvoient implicitement à cette attitude, comme celui d'externalités.

H2 : L'hypothèse "impérialiste"

On se situe ici dans une optique nettement plus polémique, puisque le principe est d'affirmer qu'une science sociale a vocation à intégrer les autres. Le schéma serait ici le suivant :



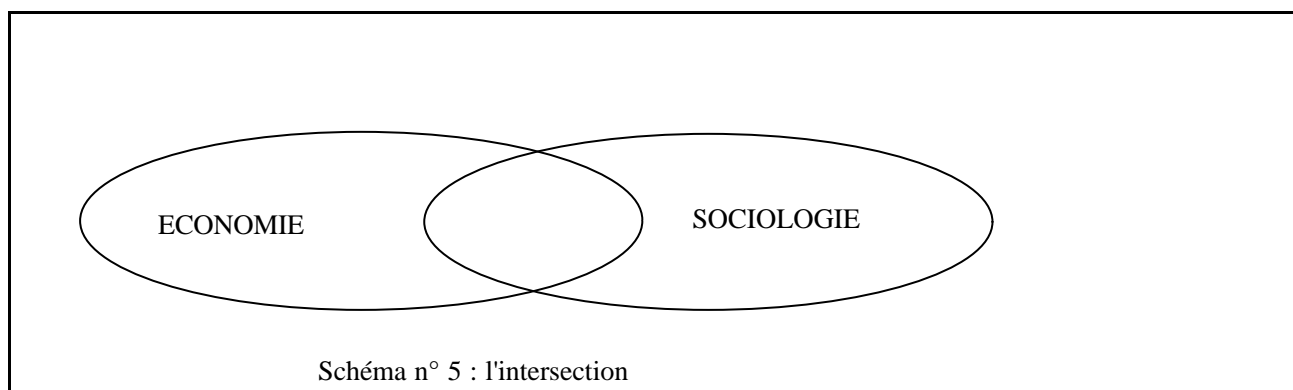
Ce type d'affirmation semble aller contre le sens de l'histoire, puisque les sciences évoluent généralement en se scindant en disciplines distinctes au fur et à mesure de leur développement. Mais cela n'empêche nullement certains auteurs considérer leur propre domaine scientifique comme un référent global. E. Durkheim aurait volontiers considéré l'économie comme une connaissance annexe de la sociologie, dotée d'un caractère assez peu scientifique : *“En économie politique comme en morale, la part de l'investigation scientifique est ...très restreinte ; celle de l'art, prépondérante.... Les lois proprement dites y sont peu nombreuses : même celles que l'on a l'habitude d'appeler ainsi ne méritent pas généralement cette qualification, mais ne sont que des maximes d'action, des préceptes pratiques déguisés.”*⁷

En sens inverse, des tentatives comme celles de G. Becker, analysant le “pourquoi” des institutions sociales à partir des bases théoriques de la micro-économie, peuvent être conçues comme la manifestation d'une volonté d'étendre le champ de l'économique au domaine du social. Par exemple : *“Le mariage est conçu comme une institution économique au sein de laquelle le partage des activités domestique est déterminé par une série de coûts implicites dont les conjoints essaient de maximiser le produit en se spécialisant dans les tâches pour lesquelles leur productivité individuelle est plus élevée que celle de leur partenaire”*.⁸

Aujourd'hui, la tentation hégémonique semble avoir - dans les deux sens - disparue, et l'on s'orienterait plutôt vers des approches moins conflictuelles, même si l'acceptation de principes de complémentarité n'empêche pas toujours une certaine méfiance réciproque....

H3 : Intersection ou union ?

Le troisième type d'hypothèse renvoie à deux attitudes possibles.



⁷ DURKHEIM E. : Les règles de la méthode sociologique, Paris, PUF, 1967, 16^e édition, p. 26

⁸ LEPAGE H. : Les révolutions de Gary Becker, in Demain le Capitalisme, Librairie Générale Française, Pluriel, 1978

Dans le premier cas, on suppose, ou l'on souhaite, une union des champs disciplinaires distincts : à terme, la distinction entre deux disciplines devrait disparaître. Dans le second cas, on considère que les champs respectifs de deux disciplines (ou plus) se recoupent pour donner une intersection qui a un sens ou qui pose problème (schéma n°5). La difficulté est précisément de définir le statut de l'intersection : domaine commun, se prêtant aux investigations de deux disciplines indifféremment, champ impossible à analyser sans le recours conjoint à deux spécialités, ou encore domaine relevant d'un type d'analyse restant à construire ?

Cette intersection peut aussi apparaître comme le lieu où résident des "objets d'études" qui sont susceptibles d'être analysés par les deux disciplines : on entre alors dans une démarche pluridisciplinaire, où l'on reconnaît implicitement l'identité de disciplines distinctes ET la nécessité de les faire intervenir sur les mêmes questions. Cette démarche se rencontre chez de nombreux auteurs, et non des moindres : chez M. Weber, comme l'indique le titre même de son ouvrage fameux (*Wirtschaft und Gesellschaft*), qui ajoutait au couple économie-sociologie le droit et l'histoire, chez T. Veblen, ou encore chez les "Institutionnalistes". Mais elle ne s'accompagne pas nécessairement de la construction d'un appareil théorique propre à l'approche pluridisciplinaire : le problème se retrouve de façon très nette dans la discipline d'enseignement secondaire "Sciences Economiques et Sociales ».

Pour d'autres, il faut séparer l'approche strictement disciplinaire et la question des liens entre disciplines. C'est le cas de D. Bell :

"Je ne crois pas à l'intégration entre les différentes sphères de la société globale. Pour comprendre l'évolution globale d'une société, il faut distinguer chacune de ses sphères et étudier sa logique propre, plus les liens avec les autres sphères"⁹.

Cette position a le mérite de la clarté : chacun chez soi. Mais rien ne dit comment doivent être envisagés les "liens" évoqués par l'auteur....

H4 : Définir de nouvelles disciplines ?

Pour certains auteurs, il faut aller beaucoup plus loin dans les questions relatives au découpage disciplinaire. Cela peut vouloir dire qu'il faut élargir les champs : ainsi, R. Passet propose d'ouvrir l'économie sur la vie, le temps et l'histoire, pour en faire une "science auxiliaire au service des valeurs humaines"¹⁰, tandis qu' A. Lipietz cherche à y intégrer des problématiques écologiques. Plus radicale encore est la démarche des tenants de la "socio-économie", telle qu'elle apparaît par exemple dans la Revue du MAUSS , sous la plume d'A. Caillé:

"...Ne vaudrait-il pas mieux... plaider en faveur d'une science sociale non pas pluri-disciplinaire mais à la fois , et en quelque sorte pré- et méta-disciplinaire, une science sociale qui renouerait avec son état premier, celui qui a précédé la scission entre la philosophie, l'économie, la sociologie et l'anthropologie.... ?"¹¹

Dans le même ordre d'idées, le titre même d'un article du même auteur (" Faut-il créer une nouvelle discipline dans les sciences économiques et sociales, et laquelle ?") témoigne de l'importance qu'il attache à la question et le sous-titre ("Plaidoyer pour une philosophie politique qui aurait des allures de sciences"¹²) des pistes qu'il envisage pour y répondre.... et qui nous ramènent à

⁹BELL D. : "La dynamique des sociétés globales", in Sciences Humaines n° 56, déc. 95

¹⁰PASSET R. : "L'économie : des choses mortes au vivant" Encyclopaedia Universalis

¹¹ Revue du MAUSS n°9 : La socio-économie, une nouvelle discipline, Présentation, par A. CAILLE.

¹²CAILLE A. , revue du MAUSS n° 15-16, 1er semestre 1992

la remarque ci-dessus sur l'état originel d'indivision des sciences sociales, et à la question évoquée par le troisième schéma du « champ englobant »...

Nous n'aurons pas la prétention de trancher entre ces diverses hypothèses. Mais il nous semble impossible de les ignorer lorsqu'on se donne pour but « d'enseigner des sciences sociales », à quelque niveau du système éducatif que ce soit.

III. Peut-on enseigner les "sciences sociales" ?

1. Sciences sociales et questions socialement vives

Les sciences sociales ont une grande particularité : elles constituent un domaine où un comportement humain (celui du chercheur) s'applique à d'autres comportements humains, (objets de la recherche), et où les chercheurs ne sont pas, et de loin, les seuls producteurs de "théories". Ainsi, P. Bourdieu, à propos du champ des sciences sociales :

“Du fait qu'il a pour objet le monde social et qu'il prétend à en produire une représentation scientifique, chacun des spécialistes y est en concurrence non seulement avec les autres savants, mais aussi avec les professionnels de la production symbolique..., et plus largement, avec tous les agents sociaux qui... travaillent à imposer leur vision du monde social”¹³.

Ce sont donc des sciences "à risque" : risque d'implication du sujet dans l'objet, risque de la domination de l'idéologie, dans lesquelles la distinction explication/compréhension est toujours problématique.

Pour une part, ces risques sont inhérents à toute démarche de recherche - mais ils sont sans doute plus évidents dans les sciences sociales, ce qui ne fait que renforcer la nécessité de la vigilance épistémologique, en vue de la construction d'une discipline d'enseignement.

De ce point de vue, il y a indiscutablement des disciplines « chaudes », dont les contenus interfèrent avec des débats sociaux très actifs, (c'est le cas des disciplines scolaires qui relèvent du champ des sciences sociales), il y a des disciplines « froides », dont les contenus sont à l'écart des grands affrontements idéologiques. De plus, certaines renvoient à des savoirs en apparence « désocialisés », où la référence savante suffit à construire la légitimité sociale, alors que pour d'autres les contenus ne sont pas considérés (à tort ou à raison) comme suffisamment assurés scientifiquement... Cet état de fait n'est d'ailleurs stable dans le temps que sur le court ou le moyen terme, comme le montre l'évolution du statut social et épistémologique de certains savoirs : l'astrologie, l'homéopathie, le marxisme, ou encore la théorie « créationniste », qui fait un retour remarqué aux USA...

Ainsi, les sciences sociales sont amenées à prendre comme objets des questions sociales qui peuvent être « socialement vives » dans tel ou tel contexte (les inégalités de revenus, le chômage, la violence à l'école, le harcèlement sexuel dans les écoles doctorales...). Le problème est de savoir comment de telles questions peuvent constituer des « objets d'enseignement », ce qui suppose la définition de contenus de savoir, mais ce qui suppose aussi que ces objets soient socialement recevables dans le cadre d'un enseignement.

2. L'échelle du risque des disciplines et des objets d'enseignement

Il existe donc une « échelle du risque », qui renvoie à la nature même des objets de savoir concernés. Celle-ci dépend principalement de trois facteurs :

¹³ BOURDIEU P. : La cause de la science, in Actes de la Recherche en Sciences sociales, n° 106/107, mars 1995.

- l'homogénéité ou l'hétérogénéité des champs de référence : si l'hétérogénéité est très marquée, le rapport aux savoirs savants des enseignants est problématique. Il y a de fortes chances que les références soient multiples, "pluri-paradigmatiques" voire contradictoires, et les conséquences didactiques sont fort importantes :
«Le pluralisme des références à prendre en compte pour construire les connaissances mène en effet d'une gestion du savoir certain (ou conçu comme tel, à une gestion du savoir relatif»¹⁴ ;
Le risque de voir se constituer un "savoir spécifiquement scolaire à vocation sociale" est alors particulièrement important, puisque, pour contourner les difficultés didactiques liées à la complexité du champ savant de référence, on peut avoir la tentation de construire des objets d'enseignement dont la légitimité est exclusivement scolaire : elle ne s'appuie plus sur l'épistémologie, mais sur une demande sociale et sur la mise en forme scolaire et la disciplinarisation des contenus (conformité aux attentes, construction d'un référentiel ou d'un programme scolaire, exercices spécifiques, etc.). L'exemple des SES au lycée est là pour montrer que ce risque existe en permanence : les contenus ne sont alors légitimés que par l'existence de la discipline scolaire elle-même (comme cela a pu se constater aussi pour la grammaire ou l'EPS...). Plus précisément, on peut constater que l'intégration de la sociologie dans les programmes de seconde ou de première s'est souvent faite principalement sous forme « d'études sociales » (technique du questionnaire pour « objectiver une question sociale ») et en s'appuyant sur le paradigme durkheimien, parce que « traiter les faits sociaux comme des choses » apparaissait comme un moyen simple de construire la légitimité des contenus¹⁵. De même, l'enseignement de la comptabilité nationale peut être analysé comme la volonté de « refroidir » certaines questions brûlantes, comme celle de la répartition par exemple.
- La proximité ou l'éloignement par rapport à des pratiques sociales : si les objets d'enseignement sont très proches des pratiques sociales, le rapport au savoir des élèves est particulièrement difficile à traiter, car les représentations sociales interfèrent puissamment. La décentration, la prise de recul critique par rapport aux pratiques devient un exercice indispensable, mais délicat. Exemple type de ce genre de difficultés, l'obstacle aux apprentissages que constitue la conception substantialiste de la monnaie dans l'enseignement de l'économie¹⁶....
- L'activation ou la neutralisation des conflits de valeurs : certains objets d'enseignement sont problématiques par rapport aux valeurs de la société, et l'actualité ou le contexte peuvent encore renforcer le risque ; de plus, l'institution scolaire se donne parfois la mission d'intervenir sur la question des valeurs, en orientant les contenus disciplinaires ou l'action des enseignants, voire même en créant de nouveaux enseignements, comme l'ECJS¹⁷.

Il est clair que dans le cas des sciences sociales, les objets d'enseignement des sciences sociales cumulent souvent les trois facteurs de risque. Les conséquences sont donc multiples :

- problèmes dans la gestion de la «bonne distance» entre les genres de savoirs : dans la mise en acte du savoir à enseigner, l'enseignant se trouve confronté à des choix difficiles, pour produire ce que l'élève est censé pouvoir apprendre. Il doit se situer par rapport aux savoirs savants de référence, mais aussi par rapport aux savoirs sur l'éducation et la formation (savoirs « professionnels) et aux savoirs sociaux (les siens et ceux des élèves, de leurs parents). Trouver la bonne distance par rapport à ces trois genres de savoir n'est pas aisé, mais c'est pourtant indispensable, si l'on veut que l'élève apprenne. De plus, cette distance, sans cesse à

¹⁴ RAYOU P. Les savoirs scolaires, in *L'année sociologique*, op.cit.

¹⁵ ALPE Y., La sociologie dans l'enseignement des SES, problèmes didactiques et épistémologiques, in *DESS* n° 108, juin 1997, CNDP

¹⁶ sur ce point, voir LEGARDEZ A., Travailler sur les obstacles aux apprentissages en SES, in AUDIGIER F. (éd.), *Concepts, méthodes raisonnements, actes du 8^e colloque sur les didactiques de l'histoire, la géographie et les sciences sociales*, INRP, 1997

¹⁷ ALPE Y., LEGARDEZ A., Questions socialement vives, enjeux sociaux et didactiques : la création de l'ECJS, in *Actes du 13^e congrès international La recherche en éducation au service du développement des sociétés*, juin 2000, Sherbrooke, Canada

reconstruire, ne sera pas la même aux différents niveaux du curriculum, la distance aux savoirs sociaux s'accroissant et celle aux savoirs savants diminuant au fur et à mesure que l'on progresse...

- problèmes dans la gestion de l'interaction pédagogique : l'implication des élèves (et de l'enseignant) dans l'interaction pédagogique ne sera pas la même selon les objets d'enseignement ; ce réglage fin et permanent de l'action est un enjeu majeur, puisque l'enseignant peut se concevoir comme un simple « passeur » (il transmet un objet de savoir sans se préoccuper outre mesure des conséquences) ou comme un médiateur (et dans ce cas il est acteur dans la résolution du conflit socio-cognitif).

La construction d'objets d'enseignement relatifs au champ des sciences sociales apparaît donc comme particulièrement délicate. D'un certain point de vue, elle est emblématique des difficultés didactiques inhérentes à la production de savoirs scolaires à partir de champs savants où les connaissances sont en perpétuel mouvement. A cet égard, les problèmes récurrents liés à l'enseignement de l'économie et des sciences sociales en général révèlent la double contrainte à laquelle sont soumis ces enseignements, qui doivent faire face à la fois à une très forte demande sociale de savoirs et à une inquiétude permanente quant à leur validité – ce qui explique que le statut de ces disciplines d'enseignement (les SES au lycée, la sociologie ou l'économie à l'université) aient pu rester aussi longtemps incertains et fragiles¹⁸. Ils appellent donc à la vigilance épistémologique, et à une réflexion plus approfondie sur les conditions de la production et de la légitimation des savoirs scolaires.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALPE Y. (1999), La production d'objets d'enseignement en sciences sociales : l'exemple de la sociologie dans les programmes de SES. In *Actes du Troisième congrès international d'Actualité de la recherche en éducation et formation*, A.E.S.C.E. – Université Victor Segalen Bordeaux 2, Bordeaux, 28-29-30 juin 1999.
- BERTHELOT J.M. (1995), *Les vertus de l'incertitude : le travail d'analyse dans les sciences sociales*, PUF,
- BOURDIEU P. (2001), *Science de la science et réflexivité*, Raisons d'Agir Editions
- CHARLOT Bernard (1997), *Du Rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos
- DEVELAY M. (dir.), (1995), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, ESF
- ISAMBERT-JAMATI V. (1995), *Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, L'Harmattan
- LEGARDEZ A. (2001), *La didactique des sciences économiques et sociales, bilan et perspectives*, Presses de l'université de Provence
- MATALON B. (1996), *La construction de la science : de l'épistémologie à la sociologie de la connaissance scientifique*, Delachaux et Niestlé
- VINCK D. (1995), *Sociologie des sciences*, Armand Colin

¹⁸ comme l'illustrent de façon caricaturale des querelles comme celle lancée par Sokal et Bricmont ou celle, plus récente, autour de la thèse de sociologie de l'astrologue E. Teissier...