Didactique

# La sociologie dans l'enseignement des SES : problèmes didactiques et épistémologiques

*Yves Alpe, directeur du site IUFM de Digne-les-Bains*

***Les SES ont suscité depuis leur origine de très nombreux travaux de recherche, dans lesquels les enseignants de la discipline ont été fortement impliqués. Mais jusqu'à une date récente, la sociologie est restée le « parent pauvre » de ces recherches. Aujourd'hui, sa place s'affirme très nettement, comme le confirment par exemple les articles du n° 105 d'octobre 1996 de* DEES. *Parallèlement, le développement des recherches en sociologie de l'éducation, en sociologie des sciences et les nouvelles orientations de la recherche en épistémologie ouvrent de nouvelles pistes de réflexion sur l'enseignement d'une discipline constitutive de l'originalité des SES.***

La question de la transposition didactique est souvent présentée aux enseignants dans le « sens descendant », qui permet en théorie de construire à partir du savoir savant un « savoir à enseigner ».

## APPROCHES DES PRATIQUES DE TRANSPOSITION

### Transposition didactique « descendante » et « ascendante »

Cette approche est essentielle et possède l'avantage de mettre en évidence deux grands types de problèmes : ceux qui tiennent à la maîtrise des savoirs savants par les enseignants, et ceux qui tiennent au processus même de transposition. De plus, elle correspond implicitement à une approche depuis longtemps sanctifiée par la pratique pédagogique, qui consiste à sélectionner (et donc souvent simplifier) pour programmer les contenus d'enseignement – même si le but de la transposition didactique ne se limite nullement à une quelconque simplification.

Le premier problème relève en partie de la formation d'origine des enseignants, et donc de leurs acquis universitaires. Mais les disciplines d'enseignement sont construites de façon très particulière, et leur découpage institutionnel ne recouvre que très imparfaitement le découpage universitaire des savoirs savants : cela est particulièrement net dans le cas des SES, et oblige les futurs enseignants à compléter leur formation dans des domaines scientifiques qu'ils n'ont bien souvent qu'à peine effleurés au cours de leurs études. De plus, les sciences sont en perpétuelle évolution, et la formation d'un enseignant doit se poursuivre tout au long de sa carrière.

Le second problème constitue le cœur même de la formation didactique. Mais là encore, « rien n'est jamais acquis » : les théories qui sous-tendent le processus de transposition didactique s'appuient sur des domaines très divers du savoir (psychologie cognitive, épistémologie, théories de l'apprentissage, modèles pédagogiques, etc.), et cet immense chantier est loin d'être achevé. De plus, les programmes scolaires se modifient, les caractéristiques des élèves et des classes changent, les supports d'enseignement évoluent. Il faut encore noter que la constitution d'un « savoir à enseigner » n'est

pas la dernière étape du processus. Il n'est en effet qu'un référent théorique, socialement construit et validé, qui informe la pratique de l'enseignant, pour produire ce qui est réellement mis en acte dans le métier d'enseignant : le savoir enseigné. Et ce dernier pose problème : il est difficilement observable au cours de sa mise en œuvre, et il dépend étroitement de facteurs circonstanciels : la personnalité de l'enseignant, les situations concrètes d'enseignement, la place de telle ou telle séquence dans l'ensemble du projet pédagogique de l'enseignant, etc.

Mais derrière ces pratiques individuelles (parfois même « individualistes »), existent des objets sociaux dont l'observation peut se révéler fort éclairante : les manuels en sont un exemple caractéristique. Lorsqu'ils s'accompagnent, comme c'est très fréquemment le cas, de cahiers de travaux dirigés, ils constituent un moyen d'observer « d'en bas » le processus de transposition didactique et ses résultats. On peut donc essayer, à partir de tels outils, de « remonter » le processus, pour tenter de mettre en évidence les choix théoriques implicites qui ont conduit à la fabrication de telle ou telle proposition d'activité ou d'exercice.

Il s'agit là d'une démarche qui présente un double intérêt : elle est en prise directe avec les préoccupations de l'enseignant, souvent confronté à la nécessité de valider ses choix pédagogiques (à travers la formation continue, les inspections, les rencontres et les travaux d'équipe par exemple), et elle constitue une invitation à la réflexion critique sur les produits éditoriaux, de plus en plus nombreux et variés, à la disposition des enseignants mais aussi de leurs élèves.

## Un exemple : la présentation de concepts sociologiques en classe de seconde

Nous avons choisi comme support deux publications récentes, qui ont l'avantage de se présenter explicitement comme complémentaires : le *Cahier de travaux dirigés* (version corrigée réservée au professeur), proposé par Hatier, édition 1996, sous la direction de Jean-Yves Capul, et l'ouvrage *Pratique de l'économie et des sciences sociales*, Hatier, 1996, de Jean-Yves Capul et Olivier Garnier.

Ce choix conjoint repose sur un postulat : on peut risquer l'hypothèse que ces deux ouvrages parus en même temps chez le même éditeur, avec un auteur commun, constituent des outils cohérents, le premier proposant des exercices aux élèves (et des corrigés aux enseignants) et le second se présentant comme un ouvrage de référence destiné principalement aux élèves. Nous en avons extrait deux exemples de « concepts sociologiques ».

### Le concept de socialisation en classe de seconde

Ce concept apparaît dans la fiche 6 du cahier de TD, intitulée « La répartition des rôles dans la famille », à l'intérieur d'un extrait de texte de M. Duru-Bellat, tiré de *L'École des filles* (L'Harmattan, 1996). Précisons que cette fiche a pour but explicite de « savoir repérer et utiliser une notion (rôle social) ». Le concept de socialisation n'est donc pas visé ici spécifiquement, mais contenu dans l'extrait de texte. En note de l'extrait, est proposée une définition du concept : « Socialisation : apprentissage de la vie en société ».

Si l'on se réfère au second ouvrage, on trouve une définition plus complexe : « Socialisation : processus par lequel un individu apprend et intériorise les différents éléments de la culture de son groupe, ce qui lui permet de former sa propre personnalité sociale et de s'adapter au groupe dans lequel il vit. »

On a donc affaire à deux niveaux de complexité. La question est de savoir si l'on peut considérer qu'ils sont le résultat d'une transposition consciente.

La première expression est directement proposée aux élèves pour la compréhension du texte. On peut donc risquer une hypothèse : il s'agit d'un savoir que l'élève peut acquérir, un savoir « devant être appris ». De la même façon, le statut de la deuxième définition pourrait être celui-ci : niveau approfondi de la définition initiale, devant être maîtrisé par un élève de lycée ou de premier cycle universitaire (puisque l'ouvrage s'adresse explicitement à eux).

Cet exemple pose trois questions :

– la progression apparente dans la complexité de la définition nous rapproche-t-elle d'un « savoir savant » ?

– quel est le savoir savant (ici, le concept sociologique tel qu'il est employé par le chercheur sociologue) qui est transposé ?

– la transposition est-elle « univoque » ?

Pour tenter de répondre, il nous faut d'abord préciser (au moins sommairement) le concept tel qu'on le trouve dans le champ de la sociologie savante.

### le concept de socialisation chez les sociologues

Notre ambition se limitera, sur ce très vaste champ théorique, à citer quelques définitions issues d'ouvrages « savants ». Il est en effet hors de question de donner **une** définition du concept de socialisation. À titre d'illustration, C. Dubar, dans son ouvrage dédié à ce concept, consacre quatre chapitres (près de cent pages) aux diverses approches et définitions de la socialisation[1].

La plupart du temps, ceux qui se risquent à proposer une définition le font avec beaucoup de prudence. Dans le *Dictionnaire de sociologie* publié chez A. Colin sous la direction de G. Ferréol[2], l'article « socialisation » commence ainsi : « concept occupant une place ambiguë en sociologie, centrale pour les uns, secondaire pour d'autres… ».

1. C. Dubar, *La Socialisation - construction des identités sociales et professionnelles*, A. Colin, 1991.
2. G. Ferréol et *alii*, *Dictionnaire de sociologie*, coll. « Cursus », A. Colin, 1991.

Le reste de l'article va évoquer ensuite le sens de ce concept chez divers auteurs (Durkheim, Weber, Parsons, etc.)
Par ailleurs, les auteurs insistent généralement sur les aspects « dynamiques » du concept de socialisation. Sans multiplier les exemples, on peut prendre comme illustration de cet aspect ce qu'en dit F. Bourricaud : « Ce qui est transmis par la socialisation, ce ne sont pas seulement des procédures particulières, mais l'aptitude générale à appliquer, interpréter ou même innover des schémas transposables de la situation dans laquelle ils ont été appris à des situations objectivement comparables ou symboliquement analogiques… Elle est avant tout un processus, une authentique interaction entre socialiseurs et socialisés »[3].
Ainsi, même en se limitant à ces exemples très restreints, est illustré le problème fondamental de la transposition didactique : **ce qui est proposé à l'élève a-t-il encore un rapport avec le « contenu savant » du concept ?** – surtout lorsque le concept en question fait l'objet de débats fondamentaux entre spécialistes ?
Autrement dit, la production d'un « savoir à enseigner » à partir d'un champ scientifique traversé par des clivages entre grands paradigmes entretient-elle encore un rapport identifiable avec le savoir savant, ou bien est-elle le résultat de justifications qui n'ont que peu à voir avec la rigueur scientifique ?
Il y a, bien évidemment, une certaine dose de provocation dans cette façon de formuler la question… Mais l'enjeu est fondamental, puisqu'il s'agit de s'interroger sur la façon dont se construisent les contenus scolaires.

## Le concept de « rôle social »

Pour illustrer encore le propos, prenons un deuxième exemple, en relation étroite avec le premier. La même fiche demande aux élèves de donner une définition des « rôles sociaux ». Le corrigé proposé à l'enseignant est le suivant : « Ce sont des ensembles de normes auxquelles est soumise l'action des individus qui occupent une position ou une fonction particulière dans un groupe ou dans une collectivité. Un individu joue plusieurs "rôles" sociaux. »
La définition contenue dans le deuxième ouvrage est la suivante : « Rôle social : ensemble de normes auxquelles est soumise l'action d'un individu occupant une position particulière (rôle du père dans la famille, rôle lié à l'activité professionnelle, rôle politique ou syndical, etc.). »
On peut pousser un peu plus loin l'analyse, en cherchant la définition de « normes ». On trouve alors : « Norme : règle de conduite en société, définie en fonction des valeurs, à laquelle les individus sont censés se conformer. »
Ceci pose un problème de méthode : si le but est donner une définition « facile » pour les élèves, pourquoi utiliser « norme » à la place de « règle de conduite » ? Autrement dit, pourquoi emboîter deux concepts ? Si par contre le but est de fournir une définition un tant soit peu opératoire, pourquoi n'avoir pas fourni dans le premier ouvrage la définition de « normes » ?
Par ailleurs, il faudrait sans aussi se demander sous quelles conditions l'on peut accepter une définition du concept de rôle social telle que « ensemble de règles de conduite en société », qui est l'aboutissement du processus de construction de la définition.
Mais avant de pousser plus loin le débat, on peut tenter ici aussi une comparaison avec les définitions savantes.

## Le concept de « rôle social » en sociologie

Le *Dictionnaire de sociologie*, déjà cité, donne la définition suivante : « Rôle social : configuration de modèles de conduites associées à une position ou fonction dans un système. Aspect dynamique du statut »… (cette dernière expression renvoyant à la conception de Linton).
C. Dubar parle d'un « ensemble de gestes fonctionnant comme symboles signifiants et associés pour former un « personnage » socialement reconnu »[4].
On voit donc que, dans les deux cas, la notion de « normes », au centre de la définition « scolaire », n'apparaît pas directement dans ces définitions « savantes ». Et, sans entrer dans les grands débats théoriques, il faudrait ajouter que la place et l'importance de ce concept dans l'analyse sociologique est fort variable d'un auteur à l'autre.

## TRANSPOSITION ET DISTORSION

Ces deux exemples de concepts illustrent de façon différente la distance qui existe entre le discours savant et le discours destiné à un public scolaire. Mais la situation n'est pas la même dans les deux cas : pour le concept de socialisation, on a affaire à deux définitions de complexité croissante, alors que les définitions proposées pour les « rôles sociaux » sont de même niveau.

### Complexe et / ou compliqué ?

Dans le premier cas (la socialisation), la grande différence avec les définitions savantes tient au fait que le débat théorique, présent à l'arrière-plan de ces dernières, a disparu dans les définitions « scolaires ».
Cette position se rencontre souvent chez les enseignants, qui ont tendance, tout particulièrement en sociologie, à évacuer les divergences entre paradigmes théoriques, au motif que celles-ci ne pourraient que rendre inintelligibles des concepts complexes pour des élèves de lycée. Le postulat implicite est donc que « ce qui est complexe est compliqué », et donc ne doit pas être enseigné, tout au moins au niveau d'une initiation. Et derrière ce postulat s'en dissimule un autre. En effet, si la diversité des approches théoriques est renvoyée dans le futur scolaire de l'apprenant, on postule alors que celui-ci sera

3. F. Bourricaud, *L'Individualisme méthodologique*, Puf, 1977.
4. C. Dubar, *La Socialisation*, *op. cit.*

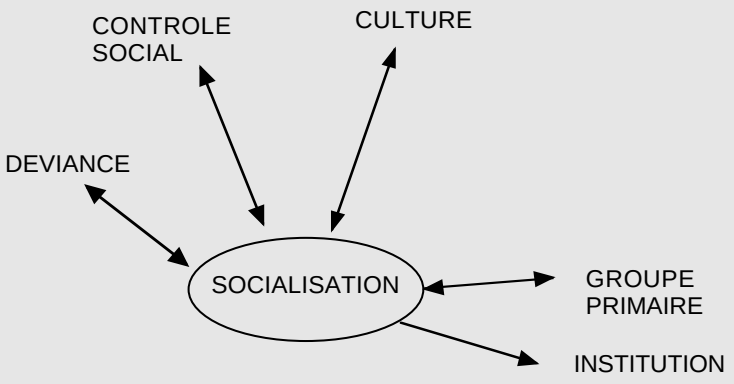
capable, plus tard, de remettre en question ce qu'il a appris, pour l'intégrer dans un ensemble de problématiques incomplètement unifiées et évolutives. Compte tenu de ce que l'on sait des modalités d'évolution des représentations[5], est-on bien certain que cette démarche soit plus « simple » que celle qui amènerait l'élève, d'emblée, à assimiler le principe de la diversité des paradigmes ? Ne risque-t-on pas, au contraire, d'installer (dans le meilleur des cas) une image approximative qui constituera ensuite un obstacle supplémentaire à l'apprentissage ?

## Construire l'espace conceptuel

Le problème posé à propos des définitions imbriquées (rôle / normes) du deuxième exemple nous amène à un deuxième type de réflexions.
En effet, le problème des définitions se pose toujours et partout dans l'enseignement, la vulgarisation, etc. Mais ce n'est qu'un aspect de la difficulté de l'approche des concepts, car le propre des démarches scientifiques est de construire non des définitions isolées, mais des ensembles structurés, dans lesquels les relations entre concepts sont absolument fondamentales, puisqu'elles caractérisent dans une large mesure tel ou tel paradigme scientifique.
Dans le cas qui nous intéresse, il est possible d'avoir une approche de ces relations à partir du système de corrélats choisi par les auteurs de l'ouvrage *Pratique de l'économie et des sciences sociales*. Ce système, présent dans l'ouvrage sous forme de renvois à la fin de chaque article, peut être reconstitué sous forme de schémas : ceux qui sont présentés ci-contre concernent le concept de socialisation, et c'est donc à partir de l'article qui y est consacré que l'observation a été construite.

5. Cf. sur ce sujet les travaux de P. Vergès (EHESS / CNRS) et ceux de l'équipe du Cerpe (université de la Méditerranée), sous la direction d'A. Legardez.

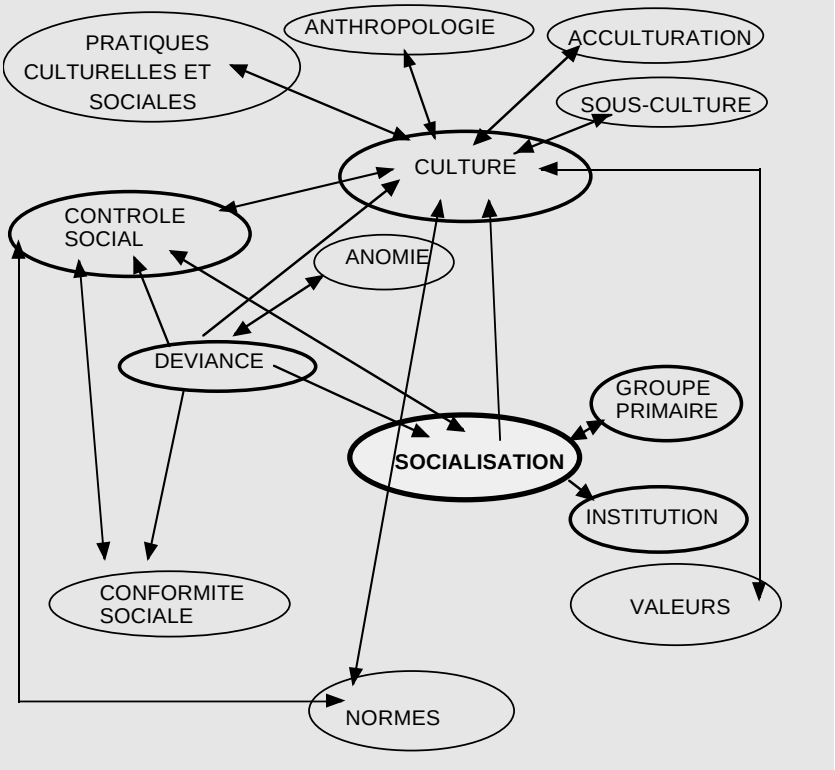
Schéma 1. Les corrélats primaire du concept de socialisation




Ce premier schéma représente les corrélats directs du terme « socialisation » ; les flèches sont à double ou simple sens en fonction des renvois contenus dans l'ouvrage. Mais, même s'il est déjà une préfiguration des aspects du champ théorique tel qu'il est retenu par les auteurs, il ne nous permet pas d'analyser l'importance relative des différents concepts (on peut difficilement mettre sur le même plan « groupe primaire » et « culture » !).

On peut ensuite complexifier le schéma (schéma 2) en introduisant progressivement les corrélats de rang suivant (corrélats secondaires, appelés par les corrélats primaires eux-mêmes).
Il est clair que certains concepts ont une place plus importante que d'autres : on voit apparaître ici une forte structuration du champ autour des concepts de « culture », de « contrôle social » et de « déviance ». Ces trois concepts font partie des cor-

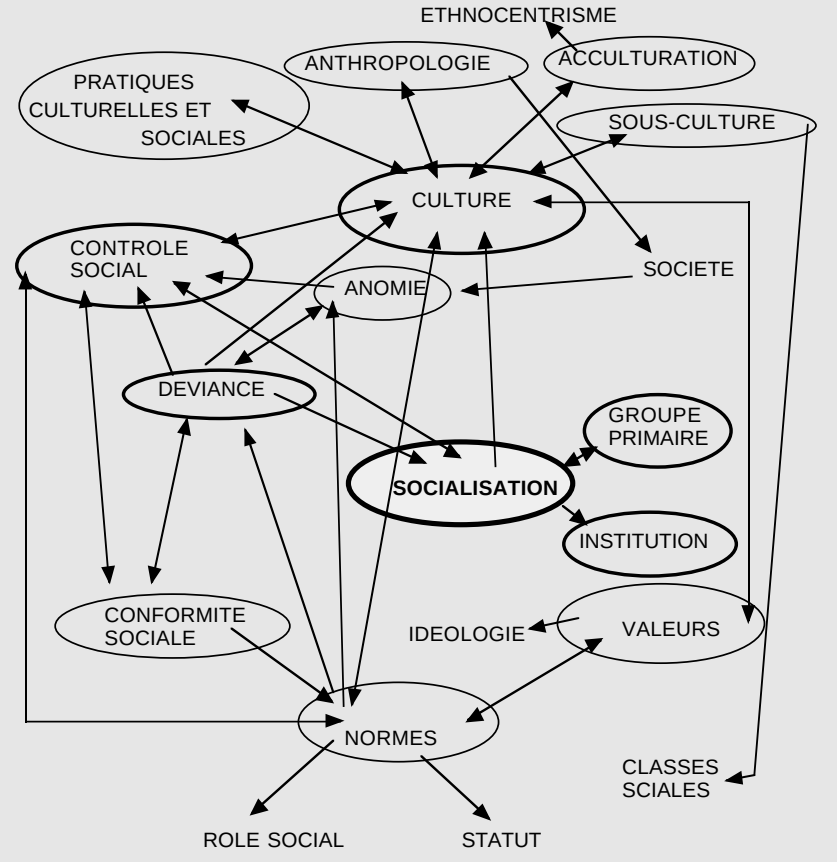
Schéma 2. Les corrélats secondaires autour du concept de socialisation



rélats primaires de celui de « socialisation », mais surtout sont inter-corrélés et introduisent par leurs corrélats propres de nouveaux concepts (« anomie », « conformité sociale » et « normes » en particulier). On voit donc se dessiner ici deux sous-parties du champ, l'une centrée autour de la « culture » (dans une optique proche de celle de l'anthropologie culturelle d'inspiration anglo-saxonne, comme le montrent les corrélats directs du concept de « culture »), et l'autre centrée autour de ce que l'on pourrait appeler la question de « l'ordre social », dans une optique très proche des conceptions durkheimiennes de la construction de la société.

On peut essayer de vérifier cela en introduisant un niveau supplémentaires, celui des corrélats « tertiaires » (cf. schéma 3).

Schéma 3. Les corrélats stertiaires autour du concept de socialisation




Comme on le voit, la structure générale change peu. Le champ « culturel » s'enrichit encore, mais la principale différence se situe (partie basse du schéma) dans le renforcement de la place du concept de « normes », beaucoup plus fortement relié aux concepts précédents. Cela ne fait que confirmer, de notre point de vue, l'orientation générale de la conception de la théorie sociologique qui est à l'œuvre ici. Plus généralement, on peut considérer que nous avons là une première approche, simpliste, d'une partie d'une « matrice disciplinaire »[6]. En tout cas, nous sommes en face d'une représentation d'un espace conceptuel, dont le statut pose problème.

Que nous apprend donc cette analyse succincte ?

– D'abord, que les termes utilisés dans un livre de seconde renvoient à une organisation structurée et complexe des connaissances.

– Ensuite, que cette organisation, caractéristique de toute démarche scientifique, n'est pas donnée à voir : elle est implicite, pour l'élève, mais aussi pour l'enseignant. Sans doute, l'élève « n'est pas censé savoir », du moins à ce niveau du cursus scolaire. Mais l'enseignant ?

– Enfin, il n'est pas besoin d'être un grand spécialiste de la théorie sociologique pour s'apercevoir que cet ensemble conceptuel ainsi structuré renvoie à une certaine approche de la sociologie, d'inspiration « structuro-fonctionnaliste ». Certes cela n'a rien de répréhensible, mais on peut se demander si, dans ces conditions, l'enseignant qui choisit d'utiliser ce manuel a conscience en même temps de choisir une certaine présentation de la sociologie, avec son vocabulaire théorique, son corpus, etc.

## POUR UNE ÉPISTÉMOLOGIE DES SAVOIRS SCOLAIRES

Des remarques précédentes découlent deux problèmes fondamentaux :

– Peut-on, dans une démarche cohérente de construction des savoirs scolaires, ignorer – ou du moins laisser à l'arrière-plan – la construction de ces savoirs, et plus généralement l'ensemble des débats qui ont présidé à leur émergence ?

– Comment est légitimée, dans la production scolaire, la place de telle notion ou concept dans le savoir à enseigner ?

### Production ou livraison ?

Le premier problème pourrait être formulé de la façon suivante : est-il acceptable de fournir aux enseignants une « préconstruction » des concepts, sans leur livrer les postulats théoriques qui sont à la base de cette construction ? Mais elle en appelle immédiatement une seconde : la construction du concept est-elle du domaine exclusif de l'enseignant, ou doit-elle faire partie des tâches demandées aux élèves ?

Si l'on se réfère au modèle universitaire, il est aisé de constater que la

6. Develay M., «Pédagogie et didactique : un maillage d'analyses dans le quotidien», *Cahiers pédagogiques*, n° 346, sept. 1996.

genèse des concepts fait partie des contenus proposés aux étudiants, ne serait-ce que sous la forme traditionnelle de « l'histoire de la pensée ». De même, dans les préparations aux concours d'enseignants, cette problématique est présente, et elle peut faire l'objet de questions orales. Par contre, dans l'enseignement secondaire, le concept est souvent un « donné », ce qui revient de fait à évacuer les débats théoriques qui entourent sa construction. Ainsi, l'objectif que fixaient les premières instructions officielles aux SES (« la connaissance d'un vocabulaire, d'un nombre restreint de concepts rigoureusement définis »[7]), malgré sa modestie apparente, constitue un but extrêmement difficile à atteindre : en témoignent les efforts du corps d'inspection et des enseignants de la discipline pour construire des « référentiels », sur lesquels l'unanimité ne peut évidemment se faire, puisqu'elle n'existe pas dans les savoirs de référence !

Prenons un exemple. L'usage en sociologie d'une expression comme celle d' « acteur social » renvoie à toute une controverse théorique, autour d'oppositions plus ou moins artificielles entre individualisme, holisme, interactionnisme, etc. Si l'on ignore cet arrière-plan théorique, il devient à la limite acceptable, pour l'enseignant mais plus encore pour l'élève, de confondre acteur, agent et sujet – et c'est ce qui se passe la plupart du temps dans la réalité des pratiques pédagogiques, alors que ces termes renvoient à des discours théoriques bien identifiés et en partie concurrents…

Qu'est devenu le « concept rigoureusement défini » des instructions de 1967 ?

## La rupture épistémologique : luxe ou nécessité ?

Il y a au moins un point sur lequel, semble-t-il, il est possible de construire un consensus : le statut scientifique d'un concept dépend de toute une procédure de construction. Et celle-ci, dans les sciences sociales, et tout particulièrement en sociologie amène à poser la question – fondamentale – du passage du social au sociologique, autrement dit de la rupture épistémologique, ou de la « déconstruction des catégories de la pratique sociale », selon l'expression d'A. Touraine. À l'exception des ethnométhodologues, tous les grands courants de recherche reconnaissent cette nécessité.

Elle s'est aussi imposée, plus ou moins subrepticement, en SES : en effet, les premières instructions officielles employaient encore des expressions comme « étude sociale » (« l'étude sociale et l'étude économique sont complémentaires ») – alors qu'aujourd'hui, les rapports de jury du Capes insistent sur cette rupture fondamentale : « Bien des candidats n'ont pas franchi le premier pas de la démarche sociologique en confondant le concept scientifique et les représentations sociales » (rapport 1994).

Par ailleurs, de nombreux chercheurs ont souligné l'importance de la prise en compte des représentations des élèves comme élément fondamental de toute stratégie didactique : il s'agit bien de faire comprendre aux élèves qu'il y a divers niveaux de discours, divers types de connaissances, et que les savoirs pratiques et socialisés ne sont pas forcément en adéquation avec les savoirs savants, qui sont eux-mêmes structurés en discours distincts et parfois même divergents. En conséquence, s'il n'est pas indispensable de faire, en la forme, un cours d'épistémologie en classe de seconde, l'existence des différentes catégories de « producteurs symboliques » (P. Bourdieu) ne peut être passée sous silence, puisque déjà, dans la classe même, s'affrontent deux catégories de productions : celles du maître et celles des élèves.

Cette multiplicité de producteurs de savoirs (savoirs savants, savoirs « experts », savoirs pratiques….) et l'existence de hiérarchies plus ou moins explicites qui les classent, est évidemment très difficile à traiter dans l'enseignement. Mais il semble dangereux de faire l'économie d'une réflexion approfondie sur le problème. En effet, toute élaboration d'un programme d'enseignement se heurte, dans la définition des contenus, à cette question.

Ces questions ont déjà fait l'objet de nombreuses recherches : la « nouvelle sociologie de l'éducation »[8] qui s'est développée en Grande-Bretagne dans les années soixante-dix, en centrant ses analyses sur le concept de « curriculum », donnait une première approche de la construction sociale des disciplines d'enseignement. Les tendances actuelles de la sociologie des sciences illustrent à leur manière un aspect essentiel du débat, qui concerne en fait le statut des divers ordres de connaissance [9].

Ces différentes démarches constituent autant de pistes, pour la constitution d'une « épistémologie des savoirs scolaires », susceptible d'approfondir et de renouveler les recherches en didactique. Il y a là un vaste chantier, qui concerne tout autant les enseignants que les chercheurs[10], et qui pourrait déboucher sur de nouvelles façons de concevoir l'enseignement de disciplines complexes et en permanente évolution, dont les sciences économiques et sociales constituent un très bon exemple. ■

7. *BOEN*, n° 42 , 09.11.1967.
8. Sur ce point, voir Forquin J.-C., « La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution », *Sociologie de l'Éducation, dix ans de recherche*, INRP/ L'Harmattan, 1990.
9. Cf. Matalon B., « La science observée : les deux âges de la sociologie des sciences », *Sciences humaines*, n° 67, déc., 1996, et Vinck D., *Sociologie des sciences*, A. Colin, 1996.
10. L'IUFM de l'académie d'Aix-Marseille a retenu dans son programme de recherche 97-98, un thème « Obsolescence, crise et redéfinition des curriculums et des disciplines scolaires». Ce projet de recherche est en cours de démarrage.