

# Légitimité savante et valeur scientifique dans l'enseignement des SES

Une approche critique du concept  
de transposition didactique

---

Élisabeth CHATEL, INRP

---

*NDRL: Cet article est un compte rendu du Colloque de réseau d'éducation francophone  
qui s'est tenu à Toulouse le 29 octobre 1998.*

---

***Comment se pose la question de la légitimité des contenus enseignés ?  
De cette vaste question, la tradition didactique retient l'interrogation  
sur la légitimité « savante » donc sur la « valeur scientifique » des contenus.  
Elle voit dans le rapprochement au savoir savant un élément explicatif  
de l'évolution du curriculum prescrit. Cette thèse ne nous semble pas valide  
dans le cas des sciences économiques et sociales, comme nous allons le montrer.***

**P**artant de l'outillage théorique offert par le concept de transposition didactique (Verret, 1975 ; Chevallard, 1985), notre contribution se propose d'en montrer une limite, tout en reconnaissant, à certains égards, l'intérêt de ce concept. Chevallard (1988, 1991) met en effet l'accent sur ce qui sépare le régime du savoir « didactisé » de l'école, de la création de connaissance dans l'ordre de la science. Il nous oblige ainsi à prendre toute la mesure du positionnement du système scolaire à l'égard de la création de connaissances : impératif d'y enseigner des connaissances à la fois accessibles aux élèves et socialement valides, mais en même temps position d'extériorité quasi constitutive à l'égard du processus social de créa-

tion et validation scientifique des connaissances. Ainsi le concept de transposition didactique exprime une tension entre deux ordres d'activité, différentes mais qui cependant doivent s'articuler. Mais penser cette articulation seulement en terme de « légitimité » ne conduit-il pas à figer la transposition dans la figure d'un écart, d'une distance, en quelque sorte réifiée, au risque de perdre en partie ce qu'il peut nous apporter dans la compréhension de l'activité d'enseignement à l'école ? Il nous semble que la théorie écologique de la transposition (Chevallard, 1988, 1991, 1994) contribue à cette interprétation trop substantivée de la transposition, qui fait de celle-ci un écart entre deux textes, plus qu'une tension entre deux formes d'activité.

Pour Chevallard, la transposition désigne à la fois un écart entre le savoir à enseigner, le savoir enseigné et le savoir savant et la tentative de le résorber. Le travail de transposition procède, nous dit-il, du désir « de faire diminuer la distance entre savoir savant et savoir enseigné en augmentant la ressemblance du second au premier » (Chevallard, 1994, p. 162). On suppose ainsi que la logique de fonctionnement du système d'enseignement produit cette distance, alors que l'exigence de légitimité savante oblige à des rectifications périodiques, pour que soit rétablie une ressemblance, donc une proximité apparente, avec le savoir savant, que l'enseignement constamment entame. Cette théorisation donne de l'enseignement une vision, à notre sens, trop simple et

verticale en le soumettant à l'impératif d'une légitimité qui apparaît comme dictée de l'extérieur et simplement commandée par le critère savant. Il est vu comme une application des programmes et dispositifs noosphériens, ces derniers étant eux-mêmes issus des sciences savantes de référence et dynamisés par le souci de rapprochement de la science savante.

Or le travail que nous avons fait sur la chaîne transpositive, y compris dans le moment de la classe pour les sciences économiques et sociales, nous conduit à mettre en doute cette dynamique de la distance et du rapprochement pour expliquer l'évolution des programmes prescrits. Pour en rendre compte, nous insisterons ici sur l'autonomie relative du moment de l'enseignement à l'égard des prescriptions et autres dispositifs noosphériens<sup>1</sup>. Somme toute, notre propos vise non à nier le primat d'une légitimité scientifique, mais à complexifier ce critère, en insistant sur le fait qu'il n'exprime pas seulement une exigence qui s'impose de l'extérieur, mais aussi un principe normatif qui habite l'action éducative dans son déroulement.

Dans une première partie, nous analyserons les réécritures du programme de première sur le thème « marchés et prix », pour y montrer le reflet de débats et conflits académiques au sein des sciences de référence.

Dans une deuxième partie, nous verrons le lien qui s'établit, de bas en haut, entre les enseignements effectifs et l'écriture des programmes.

## QUERELLES ENTRE « ÉCOLES » DANS L'ÉCRITURE DES PROGRAMMES

L'évolution des programmes de sciences économiques et sociales, que nous allons brièvement retracer pour la classe de première, n'illustre pas l'idée selon laquelle les réécritures des programmes tendraient à rétablir une proximité ou une ressemblance au savoir savant. Les évolutions sont

plus complexes et traduisent plutôt une attention fluctuante des sphères scientifiques et universitaires envers cet enseignement secondaire. Son orientation peut devenir, à certains moments, un enjeu pour les scientifiques de ces domaines, alors qu'à d'autres moments il ne suscite pas d'intérêt. Les programmes expriment ainsi, dans une mise en forme didactique, des choix au sein de diverses cohérences possibles des connaissances du domaine.

Nous prenons pour exemple la façon dont le thème « marchés et prix » apparaît dans les programmes, parce que c'est un thème dont nous avons observé l'enseignement avant et après des changements dans les programmes. Ce thème est enseigné plus spécifiquement en classe de première, niveau dans lequel le programme de sciences économiques et sociales en B puis ES prend pour objet principal d'étude l'économie et la société d'un pays comme la France contemporaine.

### Le mouvement d'ensemble des programmes

Les premiers programmes de SES datent de 1967 et il y a des réécritures de programmes en 1982, 1988 et 1993. Les changements un peu importants ont lieu en 1982 et 1993, ceux de 1988 n'étant qu'assez marginaux. Les programmes initiaux cherchaient à favoriser la convergence des diverses disciplines de référence (économie, sociologie, anthropologie, sciences politiques, démographie, histoire économique et sociale) par l'étude d'objets ou de thèmes. Ces programmes, écrits par des proches de l'école des Annales, étaient marqués par la conviction d'une possible convergence des diverses sciences sociales dans l'étude d'un même objet et par le souci d'éveiller l'intérêt et la curiosité des élèves pour les phénomènes de société. Les modifications de 1982 vont dans le sens d'une séparation de plus en plus nette de la partie pro-

prement économique, de la partie plus directement sociologique et de la partie plus sciences politiques du programme. Ce tournant est amorcé à l'initiative d'économistes mécontents de la perspective transdisciplinaire et insatisfaits de l'orientation politique de l'enseignement qu'elle rend possible. Les nouveaux changements repérables en 1993 s'inscrivent dans un effort pour éviter la séparation de l'économie et de la sociologie et s'organisent autour du passage de la description du cadre de l'économie et de la société à l'étude de son mouvement. Ils ouvrent une perspective différente pour l'enseignement de l'économie, en phase avec certains développements actuels en science économique. Mais il n'en va pas tout à fait de même pour l'enseignement de spécialité, puisque l'approfondissement par le travail sur les textes d'auteurs reproduit le clivage entre ces deux disciplines. Cependant, en imaginant de faire ainsi le lien entre les thèmes actuels du programme et la constitution historique de la pensée et des concepts en économie et sociologie, l'enseignement secondaire ne reproduit pas la démarche « Histoire de la pensée » en vigueur dans les enseignements universitaires d'économie.

On peut donc voir dans ces mouvements d'abord un rapprochement de la discipline scolaire à l'égard des découpages universitaires, puis un mouvement inverse qui s'amorce un peu timidement. Mais la référence aux enseignements universitaires mérite aussi d'être complexifiée car les contenus des disciplines universitaires évoluent<sup>2</sup>, bien que de façon variable selon les universités.

1. Mais il faudrait aller plus loin et voir en quoi la spécificité des sciences de la société est aussi un élément qui joue dans cette dynamique, le format de cette contribution ne nous le permet pas.

2. Les UFR d'économie connaissent ces dernières années une sérieuse crise de recrutement. Ceci conduit certains universitaires à réfléchir aux contenus enseignés en DEUG et à porter un regard intéressé sur l'enseignement secondaire.

## « Marchés et prix » dans le programme de première

Voyons cela plus en détail en prenant pour exemple l'écriture précise des programmes sur le thème « marchés et prix ». Dans le programme de première, ce thème est inclus dans une partie consacrée à l'étude de l'économie nationale. Il est associé aux problèmes de déséquilibres. En 1982, il entre, sans changement d'intitulé, dans la partie économique du programme : « Structures et mécanismes économiques ». En 1988, il reste dans cette partie mais les programmes sont devenus plus précis et son intitulé change pour devenir : « Les échanges : marchés, formation des prix, rôle de l'extérieur ». Le thème est ainsi abordé dans le langage de tout le monde et non dans le vocabulaire de la science économique. Il engage à traiter des entreprises et de leurs stratégies relativement à la concurrence, question micro-économique, placée dans une partie macroéconomique du programme.

On peut y voir le résultat d'un compromis, établi lors de l'écriture des programmes et instructions de 1982, entre les tendances divergentes des concepteurs des programmes : l'Inspection générale et particulièrement son doyen, Guy Palmade, historien disciple de Braudel soutenu par la communauté enseignante (association et syndicats confondus) favorable à une perspective pluridisciplinaire et essentiellement macroéconomique, d'une part, et de l'autre des économistes et certains inspecteurs qui, avec l'appui de Raymond Barre, alors Premier ministre, promeuvent des changements pour un enseignement secondaire à la fois plus centré sur l'économie et plus orthodoxe dans l'économie, ce qui suppose l'approche par le paradigme du marché.

Le programme de 1993 est issu d'une toute autre conjoncture politique. La réforme pédagogique des lycées, lancée en 1988 alors que Lionel

Jospin était ministre de l'Éducation, se négocie longuement dans le cadre de structures nouvelles, CNP et GTD. Dans le programme de 1993, le thème « marchés et prix » a pris de l'ampleur. Il occupe une grande part de la deuxième moitié du programme, « Régulation des activités économiques et sociales », et le temps à y consacrer est de sept semaines. Le vocabulaire employé ici est nettement plus indexé par l'économie. Le programme reprend du programme antérieur l'étude de la formation des prix sur un marché, aidé par des exemples, mais il élargit à la régulation marchande. On peut considérer que l'écriture du programme devient beaucoup plus cohérente qu'elle ne l'était en 1988. Le niveau de l'étude auquel on aboutit est de type holiste, l'économie et la société de marché, le passage du niveau micro au niveau macro est pensé et organisé progressivement. Mais en ajoutant une troisième partie, « L'institutionnalisation du marché », et en associant économie et société dans son titre, il va plus loin. L'institutionnalisation remplace l'étude de la régulation des activités économiques dans une large perspective, celle de la constitution historique des institutions économiques. On sort du domaine strict de l'économie traditionnelle. La perspective pluridisciplinaire en phase avec certains développements contemporains de l'étude des marchés est à nouveau ouverte. Elle est ouverte en prenant appui sur les courants hétérodoxes en économie, qui la considèrent comme une science sociale.

L'évolution de l'écriture des programmes connaît donc un double mouvement. Les programmes semblent tout d'abord s'éloigner de la pluridisciplinarité antérieure (1982, 1988) sous l'influence d'économistes orthodoxes, en se rapprochant de la mise en forme des savoirs en sciences sociales produite par les découpages universitaires. Ils séparent l'économie de la sociologie et des autres sciences sociales tout en privilégiant l'économie. La pluridisciplinarité est

à nouveau à l'ordre du jour dans les débats du groupe technique disciplinaire qui met au point le programme de 1993. Le poids donné à la sociologie est renforcé et les choix relatifs à la façon d'enseigner l'économie ne sont pas inspirés d'une stricte orthodoxie<sup>3</sup>. Cette évolution ne peut donc pas s'interpréter comme procédant d'une recherche de légitimation savante tout simplement. Le processus est compliqué par le fait que les sciences de référence sont multiples et traversées elles-mêmes de clivages, ces clivages produisant des découpages et articulations différentes entre les sciences sociales. D'une première articulation, pensée par des historiens au travers d'objets d'étude, on passe, après une séparation plus manifeste des diverses composantes disciplinaires, à une nouvelle articulation assez largement inspirée de l'économie dite de la régulation. Ce processus, nous allons le montrer, est en grande partie sous le contrôle des enseignants et, à travers eux, travaillé par les questions que les pratiques posent. Certes les choix et compromis se trament dans la noosphère à l'occasion le plus souvent de réformes impulsées d'en haut, mais ils ne se réduisent pas à cela. Il faut les mettre en relation avec ce qui s'enseigne dans les classes pour voir comment ils peuvent être issus et soutenus ou non soutenus par les pratiques enseignantes.

## L'ENSEIGNEMENT DE « MARCHÉS ET PRIX »

L'analyse de la relation des programmes à leur mise en œuvre interdit une vision trop hiérarchisée et verticale de la détermination des contenus de savoir enseignés qui verrait les réécritures des programmes

3. Cette orientation continue de s'affirmer dans les allègements du programme de terminale ES publiés en juillet 1998. Ceux-ci conduisent à une réécriture des intitulés des différentes parties du programme qui gomme la distinction, auparavant très apparente, entre parties à dominante économique et parties où dominent les autres sciences sociales.

comme une sorte de rappel à l'ordre de la communauté savante vis-à-vis des dérives produites par la mise en œuvre didactique. Au contraire, nous allons voir que l'évolution des programmes ne s'opère pas indépendamment de l'évolution des pratiques du programme. Or celles-ci ne constituent pas seulement une sorte de filtre de faisabilité, mais bien plus. Le souci de légitimité scientifique est une préoccupation que partagent les concepteurs des programmes et les enseignants, il est donc présent tant dans l'écriture des programmes, des manuels que dans les pratiques enseignantes. Mais l'écriture des programmes représente un enjeu particulier, car leur valeur est prescriptive, de plus les programmes des lycées dessinent tant le programme de l'évaluation terminale, le baccalauréat, que le profil de la formation des maîtres, ce qui leur donne un poids institutionnel (Chatel, 1994). De sorte que les enseignants veillent sur l'écriture des programmes, ils y recherchent non seulement une légitimation en général, mais une assise, une légitimation de choix opérés dans des matières controversées au sein des sciences de référence qui leur permet en particulier de rester sciences économiques et sociales, contre l'économie orthodoxe qui repousse cette alliance avec les autres sciences de la société.

Nous allons partir des observations faites sur les évolutions des contenus enseignés entre 1992 et 1994, avant et après un changement de programme pour le montrer.

### La mise en œuvre des programmes de 1988<sup>4</sup>

Dans la majorité des douze cours observés en 1992, les enseignements ne suivent pas à la lettre les indications du programme ou plutôt ils en donnent en majorité une interprétation qui privilégie certains points et écarte, et remet à plus tard ou ne traite pas, d'autres. Le thème « les échanges... » est assorti d'un commentaire<sup>5</sup> qui en précise le sens. Les enseignants n'éta-

blissent guère de relation entre les marchés et les échanges, car ils n'étudient pas les échanges en tant que tels. Ils ne relient pas la question des marchés avec celle du commerce extérieur, étudiée dans une perspective souvent holiste et à un autre moment, enfin la plupart n'associent pas, ou peu, la question avec celle des stratégies d'entreprises. En effet, sept des douze cours abordent comme question d'ensemble, question qui fait la cohérence de l'enseignement dispensé sur ce thème, celle de la régulation problématique de l'économie, vue comme un tout, par le ou les marchés. Ils posent le problème de l'harmonisation des intérêts individuels par le marché, entendu comme concept générique, et questionnent bien souvent la place relative de l'intervention de l'État à côté du marché. Ils se préoccupent donc de la qualité, jugée médiocre, de la régulation de l'économie par le marché plus que de la façon dont le marché régule, qui devient seconde quand elle est abordée. Seuls quatre cours se situent au niveau de la firme, en relation avec son marché et se préoccupent, en conséquence, de concurrence et de stratégies d'entreprise. Ainsi on adopte majoritairement dans ces cours une approche qui n'est pas strictement conforme à la lettre des programmes, moins encore à ce qui serait la théorie dominante en la matière. Ils ne suivent pas non plus les principes d'une pédagogie « inductive » qui supposerait une observation de marchés réels, alors que beaucoup d'entre eux se réclament de cette pédagogie, recommandée dans les instructions fondatrices de la discipline. Si la réalité des marchés est évoquée c'est pour l'opposer au modèle de la concurrence pure et parfaite et nourrir un argumentaire favorable à l'intervention de l'État, rarement, répétons-le, pour analyser comment tel ou tel marché est effectivement régulé. Mais en procédant de cette façon, les enseignants sont aidés des manuels, eux-mêmes le plus souvent fabriqués par des enseignants. Ils bâtissent une cohérence qui n'est pas sans valeur scientifique ni pédago-

gique. Leur façon de traiter la question est défendable, elle trouve des points d'appui dans les analyses keynésiennes, marxistes et dans leurs reprises et développement contemporains dans la théorie dite « de la régulation ». Elle permet de maintenir une cohérence d'ensemble de l'année de première dans une perspective holiste. En effet, le cours sur « marchés et prix » est souvent précédé d'un cours sur l'appareil productif national et la monnaie, il prépare celui sur l'intervention de l'État. Ainsi les professeurs enseignent quelque chose qui leur parle au plan théorique et qui rencontre une actualité du débat politique, en prise avec les problèmes que posent aujourd'hui tant à l'Ouest qu'à l'Est et qui, de ce fait, sont probablement susceptibles d'éveiller la curiosité des élèves.

Or cette façon de traiter la question est justement celle qui préside à la réécriture des programmes de 1993, comme nous l'avons vu. Tout se passe comme si la refonte de ces programmes s'était opérée en adoptant, consciemment ou non<sup>6</sup>, pour solution au problème d'enseignabilité celle déjà mise en œuvre auparavant dans la pratique effective de la majorité des professeurs. Rien d'étonnant à cela, puisque des professeurs sont membres du groupe technique disciplinaire et vont, de fait, avoir un rôle dans l'écriture précise du programme. Ils y sont même majoritaires lors de l'écriture

4. Nos analyses sont issues d'une recherche portant sur un important matériel recueilli dans les classes : notes préparatoires des professeurs, entretiens avec eux, enregistrements des cours, cahiers des élèves. Pour le détail des analyses, voir *Marchés et prix – Savoirs enseignés et façons d'enseigner en sciences économiques et sociales*, Chatel, Caron, Le Merrer, Pasquier, Richet, Simula, INRP, 1995.

5. « La présentation nécessaire, mais aussi nécessairement simplifiée, des mécanismes théoriques ne saurait exclure ici la prise en compte des données empiriques, notamment des "indicateurs", étudiées en seconde. La synthèse ainsi recherchée doit permettre d'analyser la logique des stratégies d'entreprise. »

6. Il est amusant de lire les remarques faites par Henri Mendras (1995) au sujet de sa participation à cette commission et de les comparer à celles de Luc Simula (1994 et 1998) ou de Hubert Marin (1995), professeurs de SES, eux aussi membres du GTD.

des programmes de 1993. Les autres membres de la commission sont des universitaires, économistes et sociologues, le plus souvent peu au fait de l'enseignement secondaire. Celui-ci, on le sait, est de création récente, et, étant un peu déporté relativement aux découpages universitaires, rares sont les universitaires d'âge mûr titulaires de l'agrégation du second degré, contrairement à ce qui se passe dans d'autres disciplines scolaires. Ainsi, ils n'ont pas l'expérience des classes de lycée et il leur est difficile d'évaluer la faisabilité dans la classe des principes qu'ils peuvent défendre. Pour cette raison peut-être, ils se montrent prudents et s'inquiètent, comme en témoigne D. Rallet<sup>7</sup>, de la faisabilité, freinant les innovations qu'ils jugent trop précoces ou hors de portée des élèves. Au travers des professeurs, les contenus habituellement enseignés s'expriment et l'écriture des programmes est ainsi négociée avec une profession assez organisée et vigilante.

### La mise en œuvre des programmes de 1993<sup>8</sup>

Les cours observés en 1994 restent, quant à eux, assez semblables à ceux de 1992. Ils adoptent donc une

logique qui, tout en restant la même, est conforme à la nouvelle écriture des programmes, comme nous venons de l'établir. Domine ainsi une lecture plutôt économique de cette partie du cours, conforme aux lectures antérieures du programme. L'ajout de « L'institutionnalisation du marché » dans le programme de 1993 ne semble pas avoir beaucoup changé les contenus enseignés. Le traitement de l'institutionnalisation se fait souvent à la marge, parfois même les professeurs ne l'ont pas toujours enseignée alors qu'ils savaient être l'objet d'une observation systématique. La plupart n'ont pas modifié la perspective d'ensemble de leur cours. L'apparition de ce nouveau thème pouvait pourtant induire une nouvelle lecture de l'ensemble du programme dans une perspective de mise en relation de la logique économique et de l'analyse du changement social. Peut-être faudra-t-il attendre, pour que de tels changements s'opèrent, qu'ils aient « digéré » l'ensemble des changements de programme et en particulier l'accroissement de la partie sociologique du programme de terminale et les effets d'apprentissage induits par les enseignements optionnels.

Ainsi les contenus enseignés mani-

festent une certaine inertie. Mais cette inertie n'est pas une absence d'évolution, elle est une évolution lente, orientée, plus que strictement commandée par celle des prescriptions, elle exerce une influence sur les futures prescriptions. Or les pratiques enseignantes recherchent la faisabilité dans la classe. Celle-ci suppose d'enseigner quelque chose qui soit accessible aux élèves. L'accessibilité ne passe pas seulement par l'élémentarisation, il faut aussi assurer l'intérêt de la matière abordée pour les élèves et pour les professeurs. En SES, cela passe, bien souvent, par la capacité à se saisir de l'actualité économique et sociale. La vogue que l'école de la régulation connaît chez les professeurs de sciences économiques et sociales en témoigne. Voilà un discours théorique particulièrement adapté en SES. Il permet d'enseigner l'économie comme science sociale, il donne des éléments explicatifs à la crise actuelle des économies développées, il permet donc de parler en classe de l'actualité économique et sociale, dans la perspective progressiste assez largement consensuelle chez les enseignants de SES. Ainsi l'enseignement se légitime auprès des lycéens en répondant aisément à leur question, parfois pressante, « À quoi cela sert-il ? », par la réponse : « À comprendre ou à se demander comment va le monde ». Il acquiert ainsi, par surcroît, une légitimité civique, valeur elle aussi défendue pour cet enseignement. Si les professeurs de SES sont particulièrement attentifs aux programmes, ce n'est pas seulement pour défendre une valeur scientifique en soi, mais plus précisément pour défendre certaines options dans la sphère scientifique et conjointement le principe

## BIBLIOGRAPHIE

- ARSAC G., CHEVALLARD Yves, MARTINAND Jean-Louis, TIBERGHEN A., 1994, *La Transposition didactique à l'épreuve*, La pensée sauvage.
- CHATEL Élisabeth, 1994, « Les programmes de sciences économiques et sociales, des constructions à tout faire », in Demonque Chantal, *Qu'est-ce qu'un programme d'enseignement ?*, CNDP-Hachette.
- CHEVALLARD Yves, 1985, *La Transposition didactique*, La pensée sauvage, réédition 1991.
- CHEVALLARD Yves, 1988, « Esquisse d'une théorie formelle du didactique », *Recherches en didactiques des mathématiques*.
- MARIN Hubert, 1995, Intervention à la journée d'étude de l'APSES, *APSESInfo* n° 9.
- MENDRAS Henri, 1995, *Comment devenir sociologue*, Actes Sud.
- SIMULA Luc, 1994, « Relire les programmes de SES », *DEES*, n° 97.
- SIMULA Luc, 1999, « Le thème du marché dans les programmes actuels de sciences économiques et sociales, une mise en perspective », in Chatel et alii, *Élèves et professeurs en classe de sciences économiques et sociales*, INRP (à paraître).
- VERRET Michel, 1974, *Le Temps des études*, H. Champion.

7. *APSESInfo* n° 23, p. 23. Je remercie Gérard Grosse d'avoir attiré mon attention sur ce point.

8. Les analyses proviennent d'une recherche-action menée avec quatre professeurs, assortie d'une enquête plus légère auprès de huit autres. Pour plus de détails, voir *Élèves et professeurs en classe de sciences économiques et sociales - Pédagogies actives et activité intellectuelle des élèves*, Chatel, Caron, Grosse, Richet, Soïn, INRP (à paraître).

d'une éducation critique et citoyenne comme intrinsèquement lié à leur enseignement. Maintenir la légitimité scientifique est certes un impératif, mais il peut s'entendre de diverses façons, il ouvre un espace de débat entre les professeurs et de conquête vis-à-vis des autres partenaires concernés et consultés au sujet du *curriculum*. Dans les débats avec ces partenaires (administration de l'Éducation nationale et universitaires essentiellement), le corps enseignant n'est pas absent et à travers lui les pratiques effectives et des valeurs sont présentes.

## CONCLUSION

Tous les enseignements en milieu scolaire sont menacés de formalisme par le fait même d'exister dans le système scolaire, c'est-à-dire en dehors de la création ou de l'utilisation des connaissances en vraie grandeur. C'est un point que le concept de

transposition didactique permet de souligner. Mais cette extériorité doit être surmontée par l'enseignement lui-même, en tant que médiation. Il faut donc s'intéresser au moment de l'enseignement pour voir comment cette valeur y est assurée.

Dans cette contribution nous avons voulu montrer que la question de la valeur scientifique d'un enseignement outrepassait la question de la conformité, ressemblance ou distance au savoir savant, car celui-ci ne peut pas se résumer dans les sciences sociales à un texte, qui ferait consensus, et parce que enseigner et apprendre sont des activités. Notre démonstration est partie du constat selon lequel ce n'est pas la dynamique d'un rapprochement formel du texte du savoir à enseigner du texte savant qui permet de rendre compte de l'évolution du *curriculum*. Les dynamiques, nous l'avons montré, sont plus complexes, faites de compromis changeants entre divers

composantes des sciences sociales et diverses écoles. Les enseignants exercent une influence sur ce mouvement, et ils sont alors porteurs de débats et de divergences qui s'expriment entre eux et dans leurs pratiques. L'enseignement, en tant qu'action à mener avec une classe, est pris dans des tensions pour conjuguer faisabilité et valeur scientifique du contenu étudié. Ainsi la légitimité scientifique n'est pas seulement quelque chose qui s'impose de l'extérieur mais aussi une exigence interne à l'action éducative dont les professeurs peuvent faire l'enjeu d'une conquête.

Il faudrait porter plus loin la question pour donner à voir quel contenu spécifique cet enjeu acquiert s'agissant des sciences de la société, c'est-à-dire d'un domaine où les connaissances scientifiquement valides ne peuvent pas entretenir un rapport de stricte extériorité à l'égard du monde social qu'elles cherchent à connaître. ■

# La recherche en didactique des sciences économiques et sociales à l'INRP : une ressource pour la réflexion, l'enseignement, la formation

Un groupe de recherches en didactique des sciences économiques et sociales existe à l'INRP depuis 1987. Il exerce son activité au sein du département de didactiques des disciplines de l'Institut de recherche. Après avoir travaillé sur les conditions de création de l'enseignement économique et social dans les lycées et son évolution, les recherches ont porté sur la compréhension des activités d'enseignement et d'apprentissage en ce qu'elles ont de spécifique à cette matière.

## La démarche de recherche

L'orientation de recherche est donc délibérément compréhensive. On s'intéresse en particulier au moment de la classe, à la fois mal connu et néanmoins fort important dans le processus d'apprentissage des élèves. Pour cela, nous travaillons en collaboration avec des professeurs qui acceptent, avec une générosité dont nous les remercions, de nous ouvrir leurs classes.

Notre but est donc de mieux comprendre comment les professeurs enseignent, comment la classe fonctionne, participe, réagit, s'agite ou reste amorphe etc., lorsqu'il s'agit d'apprendre tel ou tel point précis du programme. Le thème « marchés et prix », en tant que représentatif de l'entrée dans les questions économiques, a été particulièrement travaillé. Nous nous préoccupons donc des façons de faire des enseignants, mais aussi des réactions des élèves, de leur façon d'entrer ou de résister à l'étude proposée, leur façon de travailler, leur approche subjective de cette matière. Nous avons également le souci de l'objet précis de connaissance, de son insertion dans le programme, de sa signification politique et épistémologique, de l'enjeu d'apprentissage qu'il constitue.

Cette démarche, qui n'est pas prescriptive, est surtout destinée à aider les enseignants et les formateurs de maîtres à mieux

comprendre ce qui se passe en classe : les incertitudes de l'enseignement, les difficultés des élèves, les réussites et les problèmes dans leurs aspects spécifiques aux sciences économiques et sociales.

## L'activité présente et à venir du groupe

Nous voulons maintenant cerner les traits caractéristiques de l'enseignement des débutants lors de leur entrée dans le métier et porter attention à l'enseignement de la sociologie, peu étudié jusqu'alors. En outre, nos investigations se sont déplacées d'un intérêt pour les actes des enseignants à une plus grande centration sur les élèves et la classe.

Nos activités sont de deux sortes : la recherche et la participation à la formation.

### La recherche

Les recherches actuelles portent sur l'enseignement et l'apprentissage du thème « la socialisation », choisi parce qu'il permet de rencontrer des questions propres à l'entrée dans l'enseignement sociologique. Dans ces recherches, nous avons une double préoccupation :

- évaluer les acquis des élèves sur ce thème par une enquête sur un échantillon représentatif ;
- repérer certains problèmes propres à l'entrée dans le métier et comparer les pratiques des enseignants débutants à celles des enseignants expérimentés.

### La formation

La participation à la formation est complémentaire de notre travail de recherche. Elle est nécessaire pour faire connaître nos travaux. Nous sommes donc à disposition des collègues qui organisent des stages dans leurs académies. Nous tenons un séminaire à l'INRP, qui a une fonction d'initiation et de formation à la recherche en didactique ; nous y recevons, à

## Publications à l'INRP

- *Enseigner les sciences économiques et sociales*, le projet et son histoire, 1990, réédition 1993.
- *Marchés et prix, savoirs enseignés et façons d'enseigner en sciences économiques et sociales*.
- « La didactique des sciences économiques et sociales », numéro spécial de la *Revue française de pédagogie*, n° 112, 1995.
- « Les actes des colloques de didactiques de l'histoire-géographie, éducation civique et sciences économiques et sociales » organisés et publiés à l'INRP par François Audigier. Dans ceux de 1986, 1987, 1988, 1990, 1991, 1996, il y a des contributions sur les sciences économiques et sociales.

### À paraître en 1999

- *Élèves et professeurs en classe de sciences économiques et sociales – Pédagogies actives et activités intellectuelles des élèves*.
- *Devenir enseignant de SES – Une approche compréhensive de la transition professionnelle*.

## Les membres du groupe en 1999

Élisabeth CHATEL, responsable  
scientifique, Paris et ENS Cachan  
Paul CARON, Lille  
Gérard GROSSE, Paris  
Gisèle JEAN, Poitiers  
Pascal LE MERRER, ENS Fontenay-St-Cloud  
Adeline RICHER, Versailles  
Robert SOIN, Versailles

### Adresse

Aux bons soins d'Élisabeth CHATEL,  
Département de didactiques  
des disciplines, INRP,  
29 rue d'Ulm, 75005 Paris  
Site : [www.inrp.fr](http://www.inrp.fr)