HAL
open science

Former les élèves à la démarche scientifique des sciences sociales par la simulation du travail du chercheur : quels outils pédagogiques et quelle portée ?

Olivier Striffler

To cite this version:

Olivier Striffler. Former les élèves à la démarche scientifique des sciences sociales par la simulation du travail du chercheur : quels outils pédagogiques et quelle portée ?. Education. 2020. dumas-02954553

HAL Id: dumas-02954553

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02954553v1

Submitted on 1 Oct 2020

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

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

Année universitaire 2019-2020

Master FSTG – Sciences économiques et sociales

Former les élèves à la démarche scientifique des sciences sociales par la simulation du travail du chercheur : quels outils pédagogiques et quelle portée ?

Mots Clefs : SES, démarche scientifique, posture scientifique, travail sur documents

Présenté par : Olivier Striffler

Encadré par : Philippe Watrelot, Bénédicte Chevit

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de l'Académie de Paris
10 rue Molitor, 75016 PARIS – tél. 01 40 50 25 92 – fax. 01 42 88 79 74
www.inspe-paris.fr

SOMMAIRE :

Introduction p. 3

I. Reproduire en classe la posture du chercheur en sciences sociales ? p. 10

A. Déconstruire les représentations des élèves et rompre avec le sens commun ? **p. 10**
Des prénotions inégalement distribuées **p. 12**
Un travail rendu compliqué par le hiatus entre le « monde des élèves » et le « monde des programmes » **p. 13**
Rompre avec les prénotions : un savoir-faire professionnel à acquérir **p. 14**
Rompre avec les prénotions : plus réaliste dans l'enseignement de la sociologie ? **p. 15**

B. La neutralité axiologique est-elle possible ? **p. 16**
D'apprentis sociologues à apprentis conseillers du prince **p. 18**
Résistance à l'objectivation et « déni de neutralité scientifique » **p. 21**
Une posture professorale trouble **p. 24**

II. Le travail sur documents : une initiation au travail sur matériau ? p. 27

A. De l'usage du document comme matériau empirique **p. 27**
Le document-matériau, support d'une simulation d'induction **p. 28**
Le document-matériau, support d'une simulation d'administration de la preuve **p. 29**

B. Quelques limites à l'usage du document-matériau **p. 30**

Conclusion : quelle formation scientifique des élèves ? p. 33
Progressivité des apprentissages : se doter des « lunettes » du sociologue et de l'économiste **p. 33**
Savoir être modeste **p. 35**

Bibliographie p. 37

Annexes p. 38

Ce mémoire de M2 fait suite à un premier mémoire de M1 MEEF réalisé en 2019, déjà consacré à l'initiation à la démarche scientifique des élèves en SES. Ce premier mémoire reposait sur une expérience de terrain assez limitée, celle d'un stage en lycée de quatre semaine. Le présent mémoire a donc pour double objectif de clarifier et prolonger les pistes de réflexions qui y étaient développées et de les étoffer d'un matériau empirique plus conséquent, celui d'une année de professeur stagiaire.

Les raisons initiales des questionnements développés dans ces deux mémoires (sur la portée et la réalité de la formation scientifique des élèves en cours de SES) sont multiples. Elles tiennent en premier lieu à des projections et fantasmes personnels liés tant à la nature de la discipline qu'à mes parcours universitaire, professionnel et militant. Mais elles tiennent surtout au fait que la formation scientifique des élèves apparaît comme une ambition réglementaire explicite, dès la création de la discipline, ambition qui sera confirmée et développée par la suite et jusqu'à aujourd'hui. Bien plus qu'un fantasme personnel à digérer, la formation scientifique des élèves se doit donc d'être questionnée en tant qu'instruction officielle à destination des professeurs de SES.

Une projection fantasmatique personnelle...

Il convient tout d'abord de préciser que la question de l'initiation des élèves à la démarche scientifique se pose de par la nature même (scientifique, donc) des SES. En sciences humaines comme dans toutes formes de science, les considérations épistémologiques et méthodologiques sont indissociables des savoirs à proprement parler. Ce qui distingue le discours scientifique du discours politique, religieux ou encore journalistique, c'est précisément que le premier est scientifique, c'est-à-dire caractérisé par une démarche disciplinaire spécifique : une certaine posture, des méthodes spécifiques, etc.

Si l'enseignement des sciences de la nature (SVT et physique-chimie) repose en grande partie sur l'expérimentation en salle de classe, c'est-à-dire sur la reproduction de la démarche scientifique comme support même de l'enseignement, ce n'est pas pour réinventer les savoirs mais précisément pour donner à voir aux élèves le caractère scientifique des savoirs scolaires qui leur sont professés. On a en effet jugé *« que la formation de l'esprit scientifique passait, pour les*

sciences de la nature […] (par) la reproduction de certains dispositifs expérimentaux » (Joigneaux-Desplanques et Parienty, 2015). L'objectif n'étant « *pas tant de redécouvrir réellement des connaissances par ses propres moyens que de se familiariser avec la démarche expérimentale »* (ibid). L'utilité d'une telle démarche pédagogique dans le cas des SES mérite donc d'être pleinement posée. La nécessité de ce rapprochement pédagogique (atavisme positiviste à la française ?) est d'ailleurs pour la première fois explicitement affirmée dans le nouveau préambule du cycle terminal : *« comme les autres disciplines scientifiques, les sciences économiques et sociales articulent modélisation et investigations empiriques pour rendre compte de façon rigoureuse de la réalité sociale ».* A rebours du sens commun, on pourrait même affirmer que l'initiation des élèves à la démarche scientifique est d'autant plus indispensable en SES que, contrairement aux sciences de la nature, les sciences humaines se voient encore régulièrement refuser leur statut de science, et ce quelque soit le champ considéré (politique, médiatique, universitaire parfois, scolaire souvent, etc.). Les professeurs de SVT et de physique-chimie sont-ils, comme les professeurs de SES, régulièrement confrontés à une remise en cause par les élèves de la vérité scientifiquement établie de leurs propos ? Les enseignements de SVT et de physique-chimie sont-ils, comme les enseignements de SES, concurrencés au quotidien par des analyses spontanées et dogmatiques en salle des professeurs ou ailleurs (du type « la terre est plate », tout comme « le niveau baisse », ou encore « il suffit de bien travailler à l'école pour réussir ») ? La bataille pour la reconnaissance du statut scientifique des sciences humaines et, par extension, pour la reconnaissance des sciences humaines en raison de leur caractère scientifique doit être menée sur tous les fronts, et se joue peut-être dès leur enseignement au lycée.

Ces questionnements sur la formation scientifique des élèves sont également liés à mon rapport particulier aux sciences humaines, construit dans mon parcours universitaire, professionnel et militant. Mon entrée dans le monde des sciences sociales, et plus précisément dans le monde de la sociologie, a été celle du travail de terrain et de la recherche empirique (réalisation de deux mémoires de recherche à l'université). J'ai ainsi à cette occasion acquis un certain bagage théorique et pratique méthodologique et épistémologique (évidemment modeste et scolaire) mais une connaissance très limitée de l'histoire de la pensée, des grands concepts, de l'état des savoirs, bref, de la culture générale élémentaire des sciences sociales. Résistance de la socialisation initiale oblige, cette expérience universitaire imprègne toujours fortement ma conception des sciences sociales, comme science « en pratique » d'avantage que comme corpus de résultats et de théories sur le monde social.

Mon parcours professionnel et mes expériences militantes m'ont par la suite maintenu au

contact des sciences (économiques et) sociales. Mon expérience dans l'éducation populaire (évoquée dans mon mémoire de M1 et sur laquelle je ne reviendrai pas ici) a non seulement renforcé ma conception première des sciences sociales comme praxis mais a également construit un regard critique et politisé sur la science, et notamment sur l'économie et la sociologie, conçues comme ensemble de productions socialement (et politiquement) situées, en concurrence et en contradiction, à l'opposée d'une vision positiviste et pacifiée d'une grande science unitaire et progressiste. Ce rapport, empirique, pratique (et politique) aux sciences sociales a nécessairement construit mes attentes et mes projections quant à ce que pourrait être une initiation à l'économie et à la sociologie au lycée.

… confortée par les textes officiels

Si la question de la formation scientifique des élèves me semble se poser au-delà du simple fantasme personnel, c'est avant tout parce que les objectifs d' « initiation à la démarche scientifique » ou encore de « formation de l'esprit scientifique » des élèves apparaissent de façon explicite et à maintes reprises dans les textes qui encadrent les programmes officiels de SES, et ce depuis la naissance de la discipline.

Comme tous les enseignements du secondaire, l'enseignement des SES vise avant tout à fournir aux élèves une culture générale dans un domaine particulier du savoir (ici les sciences humaines). Cependant, la lecture des textes officiels révèle un autre objectif, original et ambitieux, celle d'une formation intellectuelle particulière, d'une véritable transformation du regard des élèves dans leur manière d'appréhender le monde social. Les programmes changent au gré des réformes, les objectifs pédagogiques et didactiques se transforment, le vocabulaire évolue mais force est de constater que depuis 1967 (date de création des SES) demeure cet objectif ambitieux d'insuffler aux élèves un véritable esprit scientifique.

Cette ambition semble même consubstantielle à cet enseignement puisqu'elle apparaît clairement dans les textes de 1967 qui accompagnent la naissance de la discipline. Il est ainsi annoncé, dans les premières instructions officielles, qu'il s'agit par l'enseignement des SES *« d'assurer l'application correcte d'un esprit expérimental à l'étude des réalités en cause, de fournir les premiers éléments d'une perception de ces réalités, de développer des habitudes intellectuelles propres à leur analyse »*. Selon le préambule du programme du cycle terminal de 2011 (auquel je suis encore particulièrement soumis cette année), l'enseignement des SES doit *« former les élèves à une approche scientifique du monde social »* et leur *« apprendre un regard savant sur le monde social »*. De nombreuses déclarations d'intention, déjà présentes pour certaines dans les textes de

1967, renvoient à cette ambition pédagogique. Ainsi par exemple :

> « la formation méthodologique des élèves se révèle très importante : la collecte et le traitement de l'information, l'analyse de données diverses, la rédaction de synthèses, la formulation de problématiques, la construction d'argumentations rigoureuses constituent autant de savoir-faire et capacités à acquérir et à mettre au service de la maîtrise des connaissances produites par les sciences sociales ».
>
> Extrait du préambule du programme de cycle terminal de 2011

L'objectif de former les élèves à la démarche scientifique des sciences sociales apparaît de façon particulièrement éclatante dans les préambules des programmes entrés en vigueur à la rentrée 2019 (pour les classes de seconde et de première). Dans le préambule du programme de seconde, l'initiation à la démarche scientifique est ainsi explicitement citée comme le moyen de réaliser les trois objectifs de l'enseignement (à savoir l'acquisition de savoirs fondamentaux, la découverte de nouvelles disciplines et la formation civique des élèves) :

> « dans [la] perspective [des trois objectifs de l'enseignement cités ci-dessus], les élèves sont initiés aux principales étapes d'une démarche scientifique en sciences sociales : formulation d'hypothèses, réalisation d'enquêtes ou construction de modèles, confrontation aux faits, conclusion. Ils sont familiarisés avec une démarche articulant modélisation et investigations empiriques et permettant de porter un regard rigoureux sur le monde économique et social ».
>
> Extrait du préambule du programme de seconde de 2019

Il est également indiqué plus loin que les professeurs doivent s'efforcer *« de susciter une authentique activité intellectuelle chez les élèves en les amenant à se poser des questions précises, à formuler des hypothèses explicatives et à les confronter à des données empiriques pour comprendre les phénomènes étudiés ».* Par ailleurs, l'une des grandes nouveautés de ce programme de seconde, à savoir le chapitre introductif *(« Comment les économistes, les sociologues et les politistes raisonnent-ils et travaillent-ils »)* semble confirmer avec vigueur, par son inscription dans le programme en tant que tel, l'importance donnée à cet objectif de formation scientifique des élèves. Je reviendrai sur le statut particulier de ce chapitre et tenterai de montrer que, paradoxalement, les objectifs de ce chapitre (de l'ordre du contenu notionnel) sont en fait fondamentalement distincts de ceux annoncées en préambule (qui renvoient à une véritable mise en activité scientifique des élèves).

Dans le préambule du cycle terminal, des objectifs d'apprentissages propres à la démarche scientifique sont également mis en avant. Tout y passe : investigation empirique, rupture avec les

prénotions, formulation d'hypothèses, administration de la preuve, modélisation, etc. :

> « Comme les autres disciplines scientifiques, les sciences économiques et sociales articulent modélisation et investigations empiriques pour rendre compte de façon rigoureuse de la réalité sociale et mettre en question les prénotions. Cette démarche implique la formulation d'hypothèses, la construction d'indicateurs de mesure pertinents et leur soumission à l'épreuve des faits. Les élèves sont sensibilisés au fait que le travail de modélisation ne vise pas tant à décrire la réalité qu'à isoler certaines variables déterminantes pour analyser avec rigueur certaines catégories de faits et de comportements économiques et sociaux. Ils ne confondent pas la construction de modèles avec une idéalisation normative. Ils sont familiarisés avec les différentes modalités d'investigation empirique utilisées en sciences sociales (méthodes quantitatives et qualitatives) ».
>
> Extrait du préambule du cycle terminal

Les concepteurs du programme ont par ailleurs tenu à mettre en avant un autre préalable indispensable de la démarche scientifique, la neutralité axiologique. Nous reviendrons sur cet objectif par la suite.

La formation scientifique des élèves apparaît donc clairement, et aujourd'hui plus que jamais, comme un objectif principal de l'enseignement des SES. Mais il importe ici surtout de noter la forme que doit prendre cette formation : l'initiation à la démarche scientifique doit s'effectuer par *la mise en activité scientifique des élèves* et non pas (en tout cas pas uniquement) par une simple sensibilisation à la démarche scientifique qui sous-tend les savoirs enseignés. La démarche scientifique n'est pas considérée ici comme un simple savoir théorique à acquérir (comme le sont par exemple les théories de la stratification sociale ou la formule du PIB) mais comme une véritable *activité* à reproduire. Les professeurs de SES sont invités à ne pas simplement *expliquer* la démarche scientifique aux élèves mais à leur faire *pratiquer.* Tout comme en biologie, en géologie, en physique et en chimie, les élèves doivent faire eux-mêmes œuvre de science en salle de classe dans la reconstitution des savoirs scolaires (dans mon mémoire de M1, j'employai à ce titre la formule maladroite de « mise en abyme scientifique des élèves » en salle de classe). Les élèves doivent reproduire, en version simplifiée mais réelle, l'activité du chercheur : reproduire sa posture (rompre avec le sens commun, adopter une neutralité axiologique), utiliser ses outils méthodologiques (l'enquête, le modèle) et épistémologiques (formulation d'hypothèses, administration de la preuve, etc.). C'est donc principalement cette formation scientifique particulière, entendue comme véritable mise en activité scientifique des élèves, dont nous interrogerons la portée et la faisabilité dans la suite de ce mémoire.

...et une démarche pédagogique adaptée

La démarche pédagogique des SES s'inscrit également dans cette ambition générale de mise en abyme scientifique des élèves. En même temps qu'elles se sont construites sur un objectif original (la formation de l'esprit scientifique des élèves), les SES se sont construites sur des méthodes pédagogiques originales censées permettre la réalisation de cet objectif. L'enseignement des SES repose en effet largement sur une démarche inductive et constructiviste qui passe par l'élaboration de dispositifs pédagogiques particuliers dont l'objectif est de conduire les élèves à reconstruire par eux-mêmes les savoirs. Ces méthodes sont souvent rassemblées sous la formule générique (et d'avantage opératoire) de « mise en activité » des élèves, au centre de laquelle se trouve depuis toujours l'omniprésent et souverain « travail sur document ».

A ce stade, il semble important de nuancer l'idée que ces méthodes, consubstantielles aux SES, ont été construites dans l'objectif unique de former les élèves à la démarche scientifique. Ces choix pédagogiques relèvent également - et peut-être avant tout – de considérations pédagogiques dépassant le seul cadre des SES. Cet enseignement a en effet vu le jour à une époque où émergeaient les réflexions sur les formes pédagogiques alternatives au cours magistral : pour des raisons contextuelles, la pédagogie active a donc été inscrite dans l'ADN des SES. P. Atran et J-P Guidoni évoquent ainsi un contexte pré-68 avec une « *clientèle scolaire que l'on sentait de plus en plus rétive à l'enseignement traditionnel* » (Autran et Guidoni, 1989). Des stages pédagogiques à destination des enseignants ont ainsi été organisés à Sèvres entre 1967 et 1969, visant à définir des « *méthodes spécifiques impliquant toutes une participation des élèves : utilisation courante et critique des mass media, recours aux statistiques, aux graphiques et aux enquêtes, plan de classe en U pour permettre les débats entre élèves* » (S. Beaud et T. Piketty, 2015). Les SES font ainsi office de précurseurs en matière de pédagogie active, particulièrement valorisée depuis quelques années parmi les réformateurs de l'institution scolaire.

Il importerait également, en toute rigueur, de distinguer les notions de « pédagogie active », « pédagogie constructiviste », « mise en activité », « démarche inductive », etc., mais ce n'est pas l'objet de ce mémoire. Nous nous contenterons ici de retenir une approche simplifiée et générale de la pédagogie des SES, celle d'une pédagogie qui s'oppose à la forme magistrale et descendante et se propose de (*re)construire avec les élèves les savoirs disciplinaires*. C'est à ce titre que, parallèlement à son objectif trans-disciplinaire, cette pédagogie est également conçue dès l'origine comme le meilleur moyen de familiariser les élèves avec la démarche scientifique en leur donnant des « habitudes intellectuelles » (selon la formule des premières instructions officielles de 1967)

propres à la science : rupture avec le sens commun, travail sur les représentations, formulation d'hypothèses, travail sur matériau brut, raisonnement en termes de causalité, etc. Portés par une volonté ambitieuse de véritable formation intellectuelle des élèves et armés d'outils pédagogiques adaptés, les enseignants seraient ainsi en mesure de permettre aux élèves de *construire*, progressivement et rigoureusement, un savoir *scientifiquement étoffé* sur leur environnement social.

Notons enfin que, d'avantage que de simples supports de l'enseignement, ces méthodes sont devenues à bien des égards (dans les textes officiels mais surtout dans les représentations des élèves et des enseignants) constitutives de *l'identité de la discipline*. « *Les SES, c'est la matière des documents* » m'a dit un jour un élève de terminale (en spécialité Sciences sociales et politique). Nous tenterons de montrer que cette métonymie spontanée (les SES sont en réalité « la matière des sciences sociales » et les documents n'en sont que les « contenants ») renferme en elle-même un enjeu essentiel de ce mémoire puisqu'un enseignement qui ne se définit pas uniquement par son fond mais également par sa forme s'expose au risque de subordonner les objectifs d'apprentissage aux contours pédagogiques formels.

***

L'objectif des parties qui suivent est donc de confronter cette ambition « sur le papier » de formation scientifique des élèves, portée par les instructions officielles et soutenue par des choix pédagogiques forts, à la réalité du terrain. Guidés par leurs instructions et armés de leurs méthodes, les professeurs de SES sont-ils en mesure de mettre en branle une véritable démarche scientifique avec les élèves en cours de SES ? Les élèves sont-ils réellement amenés à faire œuvre de science (sociale) en cours de SES, tout comme ils sont amenés à faire œuvre de science (naturelle) en cours de SVT et de physique-chimie ? En bref, quelle est la portée pratique de la mise en abyme scientifique des élèves ?

Afin de clarifier les développements qui suivent, je ferai le choix d'adopter une approche « segmentée » de la démarche scientifique. Je m'intéresserai ainsi à deux dimensions du travail du chercheur en sciences sociales. Avant de m'interroger sur la portée du travail sur documents comme initiation à l'investigation empirique **(II)**, je me demanderai dans la partie qui suit **(I)** s'il est possible d'amener les élèves à reproduire en classe la posture scientifique du chercheur en sciences sociales.

I. Reproduire en classe la posture du chercheur en sciences sociales ?

Comme tout scientifique, le chercheur en sciences sociales se caractérise peut-être avant tout par une *posture* particulière, une certaine manière d'être dans l'étude de ses objets. Cette posture est considérée (modulo des variations parfois importantes selon les courants de pensée[1]) comme une condition *sine qua non* de la scientificité de la démarche : une simulation rigoureuse de la démarche scientifique en salle de classe impliquerait donc en premier lieu de construire cette posture chez les élèves.

Certaines exigences posturales, comme la nécessité de rupture avec les prénotions et l'exigence de neutralité axiologique, sont particulièrement mis en avant dans le cas des sciences sociales, en raison de la spécificité de leur objet d'étude : les sociologues, les économistes et les politistes s'intéressent à un objet (la société) dans laquelle ils sont eux-mêmes inclus, et au sujet duquel ils sont en concurrence directe et quotidienne avec une multitude de producteurs de discours (les hommes politiques, les journalistes, les prêcheurs en tous genres, les youtubeurs, etc.). Nous nous focaliserons donc ici sur ces deux fondamentaux de « l'hygiène épistémologique de base » des sciences sociales et interrogerons donc la portée de leur reproduction, en salle de classes, avec les élèves.

A. Déconstruire les représentations des élèves et rompre avec le sens commun ?

Bien que son avatar lexical ait pu différer selon les époques, les auteurs et les courants (mise à l'écart des « prénotions » chez Durkheim, « rupture épistémologique » chez Bachelard, etc.), et malgré des nuances importantes, l'exigence de « rupture avec le sens commun » (selon l'expression de Bourdieu) constitue assurément l'un des consensus épistémologiques les plus notables des sciences sociales, et tout particulièrement en sociologie compte-tenu de l'objet spécifique de la discipline.

Notons tout d'abord que cette exigence posturale fondamentale n'est, étonnement, quasiment plus évoquée dans les préambules des programmes version 2019, alors qu'elle faisait l'objet de prescriptions particulièrement appuyées dans les préambules des précédents programmes. La « mise en question des prénotions » est à peine évoquée (voire parachutée) au détour d'une phrase du préambule du cycle terminale[2], et ne figure pas, sous quelque forme que ce soit, dans le préambule

1 L'exigence de « neutralité axiologique », par exemple, ne fait pas l'objet d'un parfait consensus puisque de nombreux chercheurs et écoles de pensée (on pense par exemple à l'école de Francfort) refusent de découpler le temps positive de la recherche et normatif de la transmission des savoirs au corps social.

2 *« Comme les autres disciplines scientifiques, les sciences économiques et sociales articulent modélisation et investigations empiriques pour rendre compte de façon rigoureuse de la réalité sociale et mettre en question les*

du programme de seconde. Cet objectif de rupture avec les prénotions allait de pair, dans les instructions antérieures, avec un dispositif pédagogique qui lui n'a tout simplement pas survécu à la réécriture des textes : la phase de sensibilisation, grande absente des nouveaux préambules, alors qu'elle faisait l'objet de longs développements dans la version 2011. Nous faisons le postulat ici que la rupture avec les prénotions et son dispositif pédagogique attachée n'ont pas disparu des exigences pédagogiques mais qu'ils ont simplement payé la volonté des réformateurs de mettre la focale sur d'autres prescriptions (comme la neutralité axiologique dans le préambule de seconde et les savoir-faire techniques dans le préambule du cycle terminal). Au surplus, les textes officiels n'épuisent pas la pratique et les exigences réelles des enseignants en salle de classe : la phase de sensibilisation, conçue comme moyen de mettre au jour les prénotions à déconstruire, reste bien présente dans la pratique des enseignants, dans les manuels et dans la formation des apprentis professeurs de SES[3]. La question posée ici garde donc tout son sens : dans quelle mesure est-il possible de construire une posture d'élèves en rupture avec les prénotions ?

Comme toutes celles posées dans ce mémoire, cette question mériterait à elle-seule plusieurs mémoires de recherche. Aussi me contenterai-je ici d'ouvrir à ce sujet quelques pistes de réflexion.

La rupture avec les prénotions dispose donc d'un support pédagogique adaptée, la phase de sensibilisation, en ouverture de chaque questionnement. Cette phase vise également - et peut-être avant tout - l'objectif de « susciter la curiosité des élèves » mais doit également permettre à l'enseignant d'objectiver les représentations des élèves, représentations qu'il pourra par la suite questionner et déconstruire tout au long de la séquence ou du chapitre qui s'ensuit. Si la formation scientifique des élèves doit passer par la reproduction *in vivo* de la démarche du chercheur, alors la phase de sensibilisation pourrait être appréhendée comme une reconstitution simplifiée de l'auto-analyse chère à Pierre Bourdieu : le groupe classe, chercheur collectif, est invité, face à chaque objet d'étude, à se prendre d'abord lui-même comme objet confronté à cet objet d'étude, à objectiver ses propres représentations afin d'être en mesure de corriger autant que possible ses biais cognitifs ultérieurs. Dans la pratique, l'enseignant peut utilement s'appuyer sur la déconstruction des représentations des élèves afin de construire les savoirs. Mais ce travail de déconstruction-construction à partir des prénotions des élèves se heurtent à de nombreuses difficultés.

prénotions ». Préambule du cycle terminal, programmes version 2019

3 Lors des séance de transposition didactique de l'INSPE, il nous a été proposé à plusieurs reprises de construire des phases de sensibilisation sur des éléments des nouveaux programmes.

Des prénotions inégalement distribuées

Tout d'abord, appuyer les enseignements sur les prénotions des élèves suppose... que les élèves aient des prénotions sur les questions traitées, ce qui n'a rien d'évident. Compte-tenu de la déconnexion entre certains points de programme et l'expérience adolescente ordinaire que les élèves ont du monde social, il m'est en effet parfois paru compliqué de mettre en place des sensibilisations à la fois proches des élèves et des attentes du programme.

> Ainsi de l'ouverture d'une partie sur la contribution des organisations politiques à la vie politique, en classe de seconde. Les élèves étaient invités à lister (sur leur cahier avant un retour collectif à l'oral) les acteurs présents dans les manifestations en cours contre la réforme des retraites. L'objectif était d'arriver à faire ressortir les mots clés de partis politiques, de syndicats, d'associations et de médias. Force a été de constater qu'une grande partie des élèves s'est révélée tout à fait démunie face à une telle question.

Il impose ici de raffiner l'analyse : il semble en fait compliqué de mettre en place des sensibilisations proches de *tous les élèves*, compte-tenu de l'hétérogénéité des dotations en capital culturel que l'on peut observer au sein d'une même classe, particulièrement dans l'établissement dans lequel je réalise mon stage. La phase de sensibilisation, qui fait par définition appel à des références extra-scolaires (fussent-elles erronées, tronquées ou déformées par les élèves) peut dans certains cas prendre appui sur l'héritage culturel des élèves et ainsi mettre en évidence de façon particulièrement éclatante les inégalités sociales au sein de la classe. Pour le dire en un mot, les classes de la classe ne sont pas égales face aux prénotions. Notons que le caractère socialement différenciée (selon le capital culturel) de la capacité à formuler des représentations semble particulièrement exacerbé lorsqu'il est question de culture politique. Le niveau de compétence politique (entendu comme acculturation plus ou moins grande au vocabulaire politique, aux enjeux, aux institutions ainsi qu'à l'actualité politique) est particulièrement variable entre les élèves et directement corrélé à l'origine sociale, ce que me confirmera un étudiant en sociologie venu réaliser une passation de questionnaire dans mes trois classes de seconde dans le cadre d'une enquête sur la socialisation politique des lycéens[4].

4 Dans son questionnaire, une série d'indicateurs visaient à objectiver le niveau de compétence politique des élèves. Il était par exemple demandé aux répondants de citer trois réformes récentes, de donner le nom du ministre de l'Éducation nationale, de citer trois partis politique, de donner les résultats des récentes élections européennes. L'enquête a ainsi permis de montrer que la classe sociale (d'origine, ici) est très fortement prédictive du niveau de compétence politique des élèves.

En cours de SSP, je ne mène pas véritablement un travail « à partir des représentations des élèves » mais plutôt un travail « à partir des représentations de certains élèves », les plus dotés en capital culturel. Qu'il s'agisse de connaissances spontanées en termes de vocabulaire (circonscription, motion de censure, lobbying, etc.), d'actualité (réforme des retraites, résultats des élections européennes, mouvement des Gilets jaunes, etc.) et de philosophie politique (clivage gauche-droite, séparation des pouvoirs, etc.), ce sont sur celles d'une petite dizaine d'élèves (sur les 26 élèves de la classe) que je m'appuie au fil de l'eau pour construire mon cours. L'écart entre les niveaux de compétence politique de certains élèves est abyssal : dès les phases de sensibilisation, certains élèves sont tenus à l'écart des échanges par le seul vocabulaire qu'emploient leurs camarades « héritiers ».

Un travail rendu compliqué par le hiatus entre le « monde des élèves » et le « monde des programmes »

Outre ces limites liées aux inégalités sociales au sein de la classe, l'appel aux représentations des élèves peut être simplement rendu compliqué par l'éloignement subjectif et/ou la technicité des questions du programme. J'avais l'an passé, lors de mon stage de M1, été marqué par la difficulté de l'enseignant à rattacher les enjeux du programme d'économie de terminale à l'expérience ordinaire que les élèves ont du monde social. Quel sens commun peut-on en effet avoir développé à l'âge de 17 ans en matière de déterminants du commerce international ou de sources de la croissance ? A cet égard, il conviendrait ici de questionner la possibilité de partir des représentations des élèves dans la construction de certains chapitres du nouveau programme de première, notamment les chapitres de modélisation microéconomique, dont le niveau d'abstraction limite sans aucun doute l'entreprise de construction des savoirs à partir de la déconstruction des prénotions. D'une manière générale, la conception qui préside actuellement à la conception des programmes, à savoir une conception qui envisage les savoirs de SES comme des savoirs universitaires à transposer, renforce assurément le découplage entre les contenus à enseigner et les représentations des élèves, et rend de fait plus compliqué cette entreprise de rupture avec les prénotions. A l'inverse, la conception constructiviste des savoirs qui présidaient à l'élaboration des programmes dans les premiers temps de la discipline et jusqu'aux années 1990, replaçaient de fait les représentations des élèves au centre des enseignements. Les enseignants de SES doivent aujourd'hui relever le défi de taille d'appuyer les contenus microéconomiques, souvent très abstraits, sur l'expérience ordinaire des élèves du monde social.

A ce stade, il convient de reprendre notre raisonnement initial : il conviendrait en toute

rigueur de considérer que lorsque l'appel aux représentations des élèves est impossible, l'exigence de rupture avec les prénotions est réalisée de fait…par l'absence même de prénotions. On pourrait alors affirmer que la reproduction de cette exigence posturale en salle de classe est d'autant plus simple à accomplir que les savoirs à enseigner sont éloignés du « monde adolescent ». Mais fonder les apprentissages des élèves sur la déconstruction des prénotions semble revêtir une importance particulière, pour deux raisons au moins. Tout d'abord, la rupture avec les prénotions permet assurément de faciliter les apprentissages des élèves, en créant des ponts entre leurs savoirs spontanés et les savoirs à acquérir, en appuyant les contenus à acquérir sur leurs ressources cognitives. Ensuite, un apprentissage qui ne s'effectue pas « à partir » mais « à côté » des représentations des élèves poursuit le risque de demeurer un savoir strictement « scolaire », alors même que l'enseignement des SES poursuit l'objectif de donner aux élèves des ressources opératoires pour comprendre le monde qui les entoure. Loin de participer à la construction des citoyens éclairés de demain, les savoirs risquent « *de ne pas parvenir à réellement faire évoluer les ressources des élèves pour analyser le monde qui les entoure* » […] « *Le savoir pourra rester partiellement « décoratif » et être, au mieux, mobilisé uniquement dans les tâches scolaires, comme en devoir* » (Blanc, Jean et Maurin, 2015). Ainsi, la rupture avec les prénotions semble poursuivre un triple objectif pédagogique : former l'esprit scientifique des élèves, faciliter leurs apprentissages et transformer les savoirs en ressources transférables hors du cadre scolaire pour comprendre le monde.

Rompre avec les prénotions : un savoir-faire professionnel à acquérir

Outre ses effets pervers potentiels (renforcement des inégalités culturelles entre les élèves) et ses obstacles (éloignement croissant entre le « monde des programmes » et le « monde des élèves »), l'objectif pédagogique de rupture avec les prénotions présente la difficulté d'être particulièrement exigeant au regard des compétences à mobiliser pour l'enseignant. Construire des phases de sensibilisation dans un juste milieu entre les deux mondes à connecter puis orchestrer des aller-retour, au fil de l'eau, entre le savoir spontané des élèves et les savoirs à enseigner nécessite assurément des compétences d'animation tout à fait particulières : capacités à anticiper les représentations des élèves vis-à-vis d'un sujet, à recueillir ces représentations puis à les rattacher aux objectifs de la séquence ou du chapitre à suivre, à exercer des aller-retour dans le raisonnement, etc. Si je pense avoir souvent réussi à susciter la curiosité des élèves lors de la phase de sensibilisation, je me suis la plupart du temps révélé maladroit dans la mise en lien avec les objectifs d'apprentissages, et souvent incapable de m'appuyer véritablement sur les prénotions des

élèves dans la construction de mes séquences. Le savoir s'est donc souvent construit « à côté » des prénotions des élèves.

Rompre avec les prénotions : plus réaliste dans l'enseignement de la sociologie ?

Dans mon mémoire de M1, j'avais posé l'hypothèse que la reproduction, en salle de classe, de l'exigence épistémologique de rupture avec les prénotions était une tâche plus aisé dans l'enseignement de la sociologie et de la science politique que dans l'enseignement de l'économie. Les difficultés particulières soulevées par la science politique ayant été évoquées plus haut, qu'en est-il dans le cas de la sociologie ? La rupture avec le sens commun et le travail sur les représentations semble relever de la nature même de la sociologie, qui pourrait être définie à bien des égards comme une science de la déconstruction du savoir commun. Il semble au premier abord évident que les prénotions des élèves sont à la fois nombreuses et faciles à objectiver sur les différentes thématiques abordées en sociologie, par exemple en seconde. Tout au long du chapitre de sociologie consacré à la socialisation en classe de seconde (« *Comment devenons-nous des acteurs sociaux ?* »), il m'a ainsi semblé relativement aisé de s'appuyer sur le sens commun des élèves, que ce soit dans la mise en évidence du caractère socialement et historiquement situé des comportements sociaux, du rôle des parents, de l'école, des pairs et des médias dans la socialisation, ou encore dans la dénaturalisation des différences entre les sexes. Cependant, il m'a semblé que sur certains points du programme, les contraintes temporelles, en classe de seconde ne laissaient pas assez de temps pour envisager un véritable *dépassement* des prénotions des élèves. Ainsi des deux premiers objectifs d'apprentissage du chapitre sus-cité :

> Lors des quatre séances consacrées aux deux premiers objectifs d'apprentissage (consacrés à déblayer la notion de socialisation), il m'a souvent semblé compliqué de dépasser le sens commun des élèves, dans la mesure où un tel dépassement nécessite des observations et une analyse fine, *dans la nuance*, et que celles-ci m'ont semblé considérablement empêchées par les contraintes temporelles (1h30 par semaine, et quelques heures seulement pour traiter tout le chapitre). Lors de ces séances, j'ai ainsi eu la désagréable sensation d'avoir d'avantage enrobé le sens commun des élèves dans des concepts scientifiques que d'avoir véritablement contribué à sa déconstruction. Les échanges avec les élèves ont ainsi souvent pris la tournure d'un café du commerce jargonnant, « pour faire science ». Le concept de « socialisation » n'est devenu en fin de compte, aux yeux des élèves, qu'un vague synonyme de l'idée « l'éducation », de par mon incapacité à montrer le potentiel heuristique de ce concept : sa capacité à expliquer la régularité des comportements individuels et collectifs, sa capacité à expliquer les comportements sociaux sans faire ni appel à l'individu rationnel ni au registre

psychologique-individuel, sa capacité à expliquer la pluralité, mais également l'inertie et la transformabilité de nos dispositions, etc. En bref, les prénotions sur ces questions se déconstruisent dans la nuance, travail qui m'a semblé compliqué à mettre en œuvre dans mes classes de seconde. Il est évident que mes lacunes professionnelles, déjà évoquée plus haut, ont également joué un rôle conséquent dans cette déconvenue.

Sur le dernier objectif d'apprentissage (consacré à la socialisation différencié selon le milieu social et le sexe), la déconstruction des prénotions des élèves a été, en revanche, plus facile à réaliser. Il m'a en effet semblé qu'il ne s'agissait plus là de *nuancer* le sens commun des élèves (la notion de socialisation *nuance* la notion d'éducation) mais bien de le déconstruire : le caractère socialement construit des comportements genrés a été, à l'évidence, une révélation pour certains élèves (filles et garçons confondus) qui m'affirmaient, en ouverture de la séquence concernée, que la plupart des comportements genrés (le sens de l'orientation, la douceur, le courage, etc.) s'expliquaient par les différences génétiques entre les filles et les garçons. Sur une telle séquence, il me semble avoir réussi à reproduire l'objectif de démarche scientifique consistant à objectiver les prénotions pour les déconstruire par la raison. Les conclusions du mémoire réalisé par Tom Jullien nous invitent cependant à ne pas crier victoire trop vite : s'il apparaît que les élèves sont capables, à l'issu d'un questionnement, de mettre à distance leurs prénotions sur les questions abordées, il semblerait toutefois que le sens commun puisse revenir au galop par la suite, une fois leur métier d'élèves accompli. Dans ce cas, et pour paraphraser un extrait cité plus haut, la rupture ne sera que « *décorative »* et ne pourra être, *« au mieux, mobilisé uniquement dans les tâches scolaires, comme en devoir ».*

B. La neutralité axiologique est-elle possible ?

Aux côtés de la rupture avec les prénotions, la « neutralité axiologique » (selon la formule de Max Weber) constitue une autre exigence canonique de la posture scientifique en sciences sociales. Dans la mesure où il fait lui-même partie de l'objet qu'il étudie (la société), le chercheur en sciences sociales ne saurait prétendre à une parfaite neutralité, que ce soit dans le choix de ses objets (nécessairement affinitaire), dans la manière de les observer et de les analyser (nécessairement empreinte de sociocentrisme ou d'ethnocentrisme), dans les effets qu'il produit sur ses objets (fussent-ils minimes) ou encore dans l'appareil théorique qu'il mobilise (qui charrie nécessairement une certaine conception du social). Mais le chercheur en sciences sociales doit en revanche se donner les moyens de mettre à distance, autant que faire se peut, ses jugements de valeur, au moins durant le temps de la recherche : voir et dire « ce qui est » et non pas « ce qu'il

devrait être ».

Contrairement à la rupture avec les prénotions, cette exigence de non-normativité fait l'objet d'une attention toute particulière dans les nouveaux programmes, en particulier dans le préambule du cycle terminal :

> « Les professeurs insistent sur l'exigence de neutralité axiologique. Les sciences sociales s'appuient sur des faits établis, des argumentations rigoureuses, des théories validées et non pas sur des valeurs. L'objet de l'enseignement des sciences économiques et sociales est le fruit des travaux scientifiques, transposés à l'apprentissage scolaire. Il doit aider les élèves à distinguer les démarches et savoirs scientifiques de ce qui relève de la croyance ou du dogme, et à participer ainsi au débat public de façon éclairée ; il contribue à leur formation civique ».
>
> Extrait du préambule du cycle terminal

La neutralité axiologique constitue donc un pilier de la démarche scientifique à reproduire en salle de classe, dans la conduite des apprentissages. Mais la construction d'une posture non-normative en salle de classe se heurte elle aussi à un certains nombres de difficultés. Ces difficultés sont notamment liées à la difficulté qu'ont souvent les élèves à distinguer positivité et normativité. Elles sont également liées, cette année, au trouble induit par ma double casquette de professeur de SES et d'EMC en classe de seconde.

Ainsi les sciences sociales n'ont-elles pas vocation (tout au moins dans le temps de la recherche) à traiter moralement les objets qu'elles observent, à prescrire des comportements ou encore à formuler des recommandations politiques, mais simplement à décrire le monde tel qu'il est. Cette exigence de posture est confrontée à deux difficultés majeures. Premièrement, la neutralité axiologique n'est pas toujours respectée (les sociologues et économistes conseillers du prince sont légions). Deuxièmement, cette posture est souvent déniée aux scientifiques : les sociologues en particulier, sont fréquemment accusés d'avoir une posture morale remettant en cause la scientificité de leurs propos[5]. Ces deux difficultés sont d'une certaine manière reproduites en salle de classe, et tendent à entraver la neutralité axiologique, à la fois dans la posture des élèves et dans les savoirs enseignés.

5 On pense par exemple aux accusations récurrentes faites aux sociologues de favoriser, par leur mise en évidence des déterminismes menant à la déviance, l'expression d'une « culture de l'excuse » à l'encontre des délinquants. Sur ce point, voir la polémique qui a opposé Philippe Val à Bernard Lahire.

D'apprentis sociologues à apprentis conseillers du prince

Certains élèves peinent à se départir de jugements de valeur pour organiser leur pensée. Ces élèves peuvent alors facilement glisser, dans leur expression, d'une posture positive à une posture normative, que ce soit dans leurs interventions en salle de classe ou dans les copies. Un exemple particulièrement révélateur concerne les échanges avec les élèves sur les effets comparés des modes de scrutin majoritaire et proportionnel, au programme des classes de seconde et de terminale (en spécialité SSP) :

> J'ai expliqué aux élèves de seconde que le mode de scrutin majoritaire, en vigueur en France pour les élections législatives, suscitait des controverses dans le champ politique dans la mesure où il avait pour effet de tenir à l'écart de la représentation les partis situés aux extrêmes de la représentation politique, et notamment le Front/Rassemblement National. Il s'agit donc là, comme souvent en sociologie politique, d'une lecture scientifique (donc positive) d'une controverse politique (donc axiologique), source de toutes les confusions posturales, que ce soit en salle de classe ou dans les copies. Pour reprendre les catégories wéberiennes, de nombreux élèves n'ont pas su séparer « rapport aux valeurs » (analyser les valeurs comme des faits) et jugements de valeurs (porter sur les valeurs un jugement normatif). Comme sur de nombreux autres sujets, notamment en sociologie politique, j'ai tout d'abord éprouvé une certaine difficulté à tenir une posture axiologiquement neutre lors des échanges qui s'en sont suivis avec les élèves. Les élèves ont eu pour premier réflexe d'émettre des jugements de valeur sur la mise à l'écart de l'Assemblée nationale du FN par le mode de scrutin utilisé : « *tant mieux* », « *heureusement* », « *il faut garder ce mode de scrutin* », etc. Certains élèves m'ont demandé, comme cela est souvent le cas, de me positionner sur cette question (« *mais du coup, Monsieur, ce mode de scrutin est mieux que le scrutin proportionnel ?* »). La question est révélatrice de la double difficulté de certains élèves à appréhender leurs valeurs à la fois comme des jugements moraux (*« ce mode de scrutin est mieux que »*) et comme des jugements moraux qui ne sont pas universels (révélé par le simple fait de me poser la question), forme de sociocentrisme exacerbé qui limite de fait la neutralité axiologique. S'il peut sembler relativement aisé de corriger la posture des élèves quand celle-ci relève de la seule expression des enjeux (en leur expliquant que se réjouir du sort du FN constitue une posture normative), il se révèle bien plus ardu de corriger leur posture quand celle-ci relève de leur rapport au monde (en leur expliquant que le désamour du FN n'est pas un fait universel, c'est-à-dire objectif en quelques sortes).

Malgré mes tentatives de mise au point en salle de classe, certains élèves n'ont pas su se détacher de

leurs jugements moraux dans leurs copies. Ainsi des réponses de deux élève lorsqu'on leur demande d'expliquer « les avantages du mode de scrutin majoritaire » :

> *« Ce mode de scrutin empêche les partis les plus extrémistes d'avoir beaucoup de sièges »*
> *« Les avantages sont que certains partis comme le Front national ont un écart de -11,81 entre le pourcentage de voix et le pourcentage de députés élus »*

Il convient ici de soulever le rôle évident joué par l'ambiguïté des termes utilisés par les programmes (les « avantages » et les « inconvénients » des modes de scrutin) dans la distorsion cognitive observée chez les élèves. Une distinction rigoureuse entre rapport aux valeurs et jugements de valeur recommanderait de ne pas parler d' « avantages de ce mode de scrutin » (jugement de valeur), mais plutôt de « justifications politiques des promoteurs de ce mode de scrutin » (rapport aux valeurs).

> Je me suis retrouvé à corriger les deux élèves précédemment cités en ces termes, sur leurs copies : « *attention aux jugements de valeur. Il s'agit d'un avantage selon toi et non pas d'un avantage objectif* ». Le pléonasme « avantage objectif » est la preuve même de l'ambiguïté sémantique des termes utilisés. Peut être tout à fait précis, il aurait fallu indiquer à ces élèves : « *il s'agit d'un avantage selon toi* (jugement de valeur) *et non pas d'un avantage selon les agents que tu étudies ici, à savoir les promoteurs de ce mode de scrutin* (rapport aux valeurs) ». Mais le ver était déjà dans la question.

De telles ambiguïtés, liées à la formulation des enjeux du programme, s'observent fréquemment dans les manuels, dans les formules employés par les enseignants (comme ici) voire carrément dans le formulation des programmes eux-mêmes, lorsqu'il s'agit d'observer scientifiquement des enjeux sociaux qui font l'objet de luttes normatives. Il peut alors arriver que les enjeux scientifiques du programme soient formulées dans des formes proches des discours normatifs qu'il s'agit d'observer scientifiquement.
On retrouve par exemple une telle ambiguïté dans la formulation de certains sujets de baccalauréat dans l'épreuve de spécialité de sciences sociales et politiques.

> « Comment les nouvelles figures de la démocratie, notamment délibérative, améliorent-elles le fonctionnement du système politique démocratique ? »
> « Quels sont les avantages et les limites des différents modes de scrutin ? »
> « Pourquoi la parité hommes-femmes n'est-elle pas assurée dans le cadre de la compétition

politique »

Dans ces trois exemples, il n'est pas demandé aux élèves de se positionner politiquement mais bien de restituer l'état des débats politiques ainsi que l'état des savoirs scientifiques sur ces questions. Dans le premier exemple, on ne demande pas aux élèves s'il est souhaitable d'introduire de la démocratie délibérative pour nos démocraties, mais d'analyser de façon neutre les effets recherchés et les effets objectifs de la démocratie délibérative sur nos démocraties. Cependant, on saisit bien en quoi la formulation de ces questions peut conduire certains élèves à émettre des jugements de valeur, au détour de certaines formulations (« malheureusement », « il faudrait », « mieux que », « est souhaitable », etc.) voire carrément dans l'organisation de leur réponse.

Ainsi, la frontière entre rapport aux valeurs et jugements de valeur apparaît parfois ténue, trouble, que ce soit en raison du sociocentrisme spontané des élèves ou de l'ambiguïté de certaines formulations des enjeux. Une autre limite à la construction d'une posture axiologiquement neutre chez les élèves est liée à l'implicite normatif des résultats des sciences sociales. Les résultats des sciences sociales sont implicitement normatifs dans la mesure où de la compréhension du réel qu'ils permettent (positivité) peut être déduit des clés de transformation du réel (prescription). Le chemin entre normativité implicite et explicite peut alors être rapidement franchi par les élèves, notamment sur certaines questions auxquels ils sont particulièrement sensibles et sur lesquelles ils ont déjà, pour la plupart, une lecture axiologique : inégalités entre les sexes ou entre les classes sociales, environnement, représentation politique, etc. Que ce soit en classe ou dans les copies, certains élèves vont tendre à exprimer les résultats scientifiques dans des termes prescriptifs, explicitant ainsi l'implicite des savoirs. Ainsi par exemple de ces réponses d'élèves de seconde au sujet d'un graphique mettant en évidence un lien de corrélation entre l'évolution du PIB mondial et de l'émission de CO2 dans l'atmosphère :

« *il est donc important de ralentir la production pour réduire la pollution* » (élèves de seconde)
« *malheureusement le PIB est de plus en plus élevé et cela entraîne une augmentation de l'émission de CO2* » (élève de seconde)

L'explicitation par les élèves de l'implicite normatif des savoirs est particulièrement fort sur les questions d'inégalités femmes-hommes :

« *malheureusement les lois sur la parité ne fonctionnent pas* » (élève de terminale)
« *il faudrait punir d'avantage les partis qui ne respectent pas les lois sur la parité, avec des sanctions financières plus fortes ou des lois contraignantes* » (élève de terminale)
« *il faut obliger les marchands de jouets à ne pas distinguer les filles et les garçons dans leurs magazines* » (élève de seconde)
« *malheureusement beaucoup de gens pensent que les différences entre les filles et les garçons sont naturelles* » (élève de seconde)

Enfin, il faudrait également revenir ici sur une difficulté rencontrée sur la question des inégalités scolaires, abordées avec les élèves de seconde dans le cadre du chapitre sur la socialisation. Je ne suis en effet pas parvenu, sur cette question, à transposer efficacement les analyses bourdieusiennes en termes de légitimité culturelle, sans que celle-ci ne donnent lieu à une retranscription...légitimiste chez les élèves, en termes de « bonne » et de « mauvaise » culture. Nombreux sont les élèves de seconde à m'avoir expliqué, dans leur copie, que les classes populaires ne réussissait pas bien à l'école parce qu'elles n'avaient pas la « bonne » culture. L'expression de jugements de valeur culturels chez les élèves peut donc également être le résultat de la violence symbolique de ces jugements de valeur, c'est-à-dire de leur naturalisation.

Résistance à l'objectivation et « déni de neutralité scientifique »

La construction d'une posture de neutralité axiologique chez les élèves peut donc être confrontées à de nombreux obstacles. Mais il arrive également souvent que la neutralité axiologique des savoirs enseignés soit déniée par les élèves. Ce « déni de neutralité scientifique » est dans la plupart des cas la conséquence de résistances à l'objectivation, phénomène bien connu des sociologues.

Il arrive par exemple que l'objectivation de certains phénomènes sociaux soient reçues par les élèves comme des jugements de valeur à leur endroit. Sur la question de la socialisation différenciée selon les milieux sociaux (abordée en classe de seconde) par exemple :

Il était demandé aux élèves, répartis en groupes de quatre, d'analyser successivement deux documents (reproduits ci-dessous), visant à mettre en lumière la différenciation sociale des héritages culturels des enfants de différentes classes sociales (classes supérieures et classes populaires) :

Document 1 : activités proposées aux enfants selon la classe sociale des parents

Activités pratiquées avec l'enfant avant sa scolarisation	Profession du chef de famille	
	Ouvriers	Cadres
Se promener	87,0	90,5
Jouer	84,5	90,0
Lire ou raconter des histoires	78,0	93,5
Parler, discuter	76,5	85,0
Regarder la télévision	71,5	52,0
Écouter de la musique	58,5	60,0
Faire de la musique, du chant, du dessin, de la pâte à modeler, danser	47,0	56,5
Faire de la cuisine	30,5	35,0
Faire du bricolage, du jardinage	26,5	29,5
Faire du sport	23,0	33,5
Utiliser un ordinateur	15,0	35,5
Sorties réalisées au moins une fois avec son enfant		
Zoo, parc animalier, aquarium	82,0	96,0
Parc d'attractions	83,0	89,0
Cinéma	76,0	97,0
Cirque	59,0	81,5
Bibliothèque	52,0	78,0
Musée, monument	45,0	87,0
Match, manifestation sportive	51,0	55,0
Spectacle de danse, théâtre, opéra	34,0	59,0
Concert	18,0	45,0

Document 2 : les goûts cinématographiques selon la classe sociale

	% de répondants de la catégorie qui déclarent avoir vu :							% de répondants qui citent, parmi leurs deux genres de films préférés :			
	Titanic	*Camping*	*Shrek*	*La Guerre des étoiles*	*Brice de Nice*	*La Vie des autres*	*Le Secret de Brokeback Mountain*	Films d'action	Comédies dramatiques	Films d'auteur	Westerns
Cadres et prof. intell. sup.	83	57	65	70	49	47	28	22	15	24	3
Ouvriers	88	65	65	59	61	15	11	52	3	2	7

Source : Enquête sur les pratiques culturelles, 2008, ministère de la Culture et de la communication.
Lecture : 83 % des hommes interrogés déclarent avoir vu *Titanic* et 42 % citent le film d'action parmi leurs deux genres de films préférés.
Note : Ce tableau synthétique a été conçu pour faciliter la lecture du texte. Il ne porte que sur une sélection de films et de genres (les plus commentés dans le texte). Les tris à plat pour les autres films et genres peuvent être consultés sur le site http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/.

J'ai ainsi été confronté à une forte résistance d'un groupe d'élèves autour d'une élève d'origine modeste (père ouvrier, mère employée). Ces documents ont rapidement fait l'objet de réactions outragées de la part des élèves du groupe : « *donc si j'ai bien compris les ouvriers sont tous des gros cons qui aiment de la merde* », « *c'est hyper violent, c'est abusé de nous montrer ça* », « *mais c'est des gros clichés* », « *c'est des généralités* », « *je comprends pas Monsieur, il faudrait plutôt rapprocher les classes sociales plutôt que de se foutre de la gueule des pauvres comme ça, ça fait du mal* », etc. Ces documents ont donc été perçus comme des formes de dénigrement des pratiques culturelles des classes populaires, par la reproduction de « clichés » qui ne correspondraient pas à la réalité. Preuve une fois encore de la prégnance de la violence symbolique que produit la légitimité culturelle, et de mon incapacité à la déconstruire avec les élèves. Preuve également de la difficulté pour les élèves de saisir la portée d'un tel document statistique, c'est-à-dire de saisir à la fois son caractère scientifique (déniée ici par l'accusation de « clichés ») et l'interprétation probabiliste (et non

pas mécaniste) des déterminations qu'il met en évidence.

Ou encore sur la question des variables lourdes de l'orientation électorale (également abordée en classe de seconde, afin d'illustrer la notion de corrélation) :

> Il s'agissait de montrer aux élèves que les statistiques permettent aux scientifiques de mettre en évidence des liens de corrélation entre des variables. La répartition des votes entre Nicolas Sarkozy et François Hollande au 2è tour des élections présidentielles des élections de 2012 permettait alors de mettre en évidence deux variables lourdes du comportement électoral, à savoir la classe sociale et la pratique de la religion catholique. Une élève vient me voir à la fin du cours et me tient ces propos : « *Monsieur, il faut pas dire que tous les catholiques votent à droite, c'est une accusation, il faut pas juger tous les catholiques comme ça* ». Ici encore, l'élève, probable anomalie statistique, dénie à des résultats leur objectivité, leur caractère scientifique. Cet exemple relève peut-être d'un cas de sociocentrisme tels que ceux évoqués précédemment : l'élève appréhende comme une vérité universelle (la gauche est mieux que la droite) ce qui relève d'une préférence axiologique (la gauche est préférable à la droite). Ou bien l'élève projette-t-elle en moi une préférence idéologique et donc un jugement de valeur à l'endroit des électeurs (catholiques pratiquants) de droite.

Il peut arriver également que les élèves accusent certains résultats d'être le fruit d'inclinations politiques. C'est notamment fréquemment le cas sur les questions de comportements genrés et d'inégalités entre les sexes :

> L'objectivation du caractère socialement construit des comportements genrés et des inégalités qui s'ensuivent a fait l'objet, dans chacune de mes classes de seconde, de résistances de la part de certains garçons. Ainsi de la réaction de l'un d'eux lors d'un cours visant à dénaturaliser les comportements genrés : « *La plupart des choses qu'on entend en ce moment sont fausses, il y a beaucoup d'études qui montrent que les cerveaux des filles sont différents des cerveaux des garçons et que c'est pour ça par exemple qu'elles conduisent moins bien ou qu'elles ont un mauvais sens de l'orientation* ». On le voit, la sociologie (quand ce n'est pas le professeur) est alors incidemment accusée de succomber à un effet de mode féministe et de ne pas parvenir à traiter objectivement ces questions. Cette réaction témoigne par ailleurs d'une remise en cause plus générale du caractère scientifique des sciences sociales, jugées moins « sérieuses » que les « *sciences scientifiques* » (pour reprendre l'expression d'un élève), c'est-à-dire les sciences de la nature.
>
> Certaines réactions font même appel à des formes de théorie du complot pour récuser la

scientificité des résultats. C'est le cas par exemple de la réaction de cet élève au sujet des inégalités salariales entre les femmes et les hommes : « *ces résultats sont complètement faux, il y a beaucoup d'études beaucoup plus sérieuses qui montrent qu'en fait il y a aucune différence de salaires entre les femmes et les hommes* ».

Une posture professorale trouble

Ainsi la mise en place de la neutralité axiologique en cours de SES est-elle confrontée à de nombreux obstacles. Certains obstacles sont liés à la difficulté de certains élèves à séparer rapport aux valeurs et jugements de valeur, difficulté renforcée par certaines formulations ambiguës au sein même des programmes. D'autres obstacles sont liés aux résistances de certains élèves face à certains résultats, qui les poussent à remettre en cause la neutralité desdits résultats. Cette confusion est par ailleurs entretenue, cette année, par le trouble induit par ma double casquette en classe de seconde : aux côtés des enseignements de SES, j'assure dans mes trois classes de seconde les enseignements d'Éducation morale et civique.

A rebours de nombreux discours (entendus tant chez des camarades stagiaires que chez des collègues) affirmant que l'EMC n'a aujourd'hui plus de morale que le nom, il me semble important de souligner que les programmes d'EMC conservent une dimension morale assez forte, c'est-à-dire normative, politique, *axiologique*. Il suffit pour s'en convaincre de lire le préambule du programme de seconde :

> [L'enseignement d'EMC] contribue à forger leur sens critique et à *adopter un comportement éthique*. […] Cet enseignement contribue à *transmettre les valeurs* de la République à tous les élèves. […] L'enseignement moral et civique permet aux élèves de comprendre, *à l'aune des valeurs* et des principes étudiés,... […] Dans sa contribution à *la construction du jugement*, l'enseignement moral et civique permet la réflexion sur les sources utilisées […].
>
> Extraits du préambule du préambule du programme d'EMC de seconde. Les passages soulignés le sont par moi.

Les termes employés sont sans ambiguïtés : les contenus à transmettre en EMC ne sont pas seulement des savoirs, mais également des *valeurs*. Pour reprendre une formule du préambule, il s'agit donc bien, par cet enseignement, de contribuer à la « construction du jugement » des élèves, mais cette construction du jugement ne doit pas seulement être entendue au sens large (donner aux élèves les outils de compréhension du réel) mais également au sens restreint : l'EMC vise en partie à transmettre aux élèves des valeurs par lesquels arbitrer le réel, des grilles de lecture axiologique du réel, en un mot, « une éthique ».

Mais lorsque cet enseignement incombe à des professeurs de SES, il me semblerait intéressant que ceux-ci fassent de cet enseignement un temps d'exploration scientifique des enjeux sur lesquels les élèves, futurs citoyens, seront amenés à se positionner politiquement : créer de l'implicite normatif *scientifique* sur la société, sans même nécessairement passer à l'explicitation. Les cours d'EMC pourraient donc en quelque sorte constituer une forme d'initiation à la démarche philosophique, telle que définie par Kant : les élèves seraient invités à faire de la question positive « que puis-je savoir ? » *un préalable* de la question morale « que dois-je faire ? ». Mais force est de constater que je ne suis pas toujours parvenu à échapper au court-circuit normatif lors des séances d'EMC. Les élèves, invités à réaliser tout au long de l'année un travail de groupe sur un sujet de leur choix, appuyé sur les questionnements du programmes, ont pour une partie d'entre-eux adopté une posture normative ou prescriptive *a priori* : un certain nombre de travaux sont axés autour de questions telles que « comment lutter contre » (l'homophobie, le sexisme, l'antisémitisme, etc.) ou telles que « comment favoriser » (la laïcité, la défense des droits de l'Homme en Chine, l'égalité femmes-hommes, etc.). Dans ces conditions, on l'aura compris, le fait que le professeur de SES assure également les enseignements d'EMC, présente le risque de flouter encore d'avantage, chez les élèves, la distinction déjà trouble « entre rapport aux valeurs » et « jugements de valeur ».

***

La neutralité axiologique, fondamental de la posture scientifique, est donc confrontée à un certain nombre de difficultés qui limite son application en cours de SES. L'ensemble des obstacles présentés dans cette partie semblent renvoyer à une seule et même question : la difficulté à former les élèves à une posture axiologiquement neutre ne réside-t-elle pas, en dernière analyse, dans le fait que les élèves ont du mal à saisir la raison d'être d'une discipline qui n'aurait aucune autre utilité que la connaissance ? Dans la mesure où les SES traitent par nature de questions particulièrement politisables et politisées (moralisables et moralisées), comment expliquer aux élèves que le temps des savoirs ne doit être consacré...qu'au savoir ?

C'est à une telle difficulté qu'a d'ailleurs été confronté l'étudiant en sociologie venu réaliser la passation de questionnaires dans mes trois classes de seconde. Dans un court propos introductif consacré « à la posture du sociologue », il a été amené à comparer la figure de l'homme politique et du sociologue, le second n'ayant pas, contrairement au premier, vocation à prescrire des comportements individuels et collectifs mais simplement à les observer. Dans chacune des classes, cette remarque a fait l'objet de réactions interloquées : « *mais du coup,*

le sociologue il sert à quoi ? » lui demandera ainsi une élève. L'étudiant s'est alors à chaque fois lancé dans une justification spinoziste (souvent reprise par Bourdieu) assez classique de l'utilité sociale de la sociologie, à savoir que l'intellection de la nécessité est une condition de la liberté, et donc par conséquent que la posture scientifique est la condition de l'utilité sociale.

C'est à ce défi que sont confrontés les enseignants de SES s'ils souhaitent former leurs élèves à la démarche scientifique : faire des cours de SES des temps de savoir pour le savoir tout en donnant à voir aux élèves l'utilité sociale d'une telle suspension de la morale.

II. Le travail sur documents : une initiation au travail sur matériau ?

Véritable « *élément de l'identité professionnelle des enseignants de SES* » (Joigneaux-Desplanques et Parienty, 2015), le travail sur document est quasiment consubstantiel à la discipline. Il constitue en effet un support particulièrement précieux de sensibilisation, d'illustration de notions du cours ou, de façon plus ambitieuse, « *d'initiation au questionnement, au repérage de questionnement et des possibilités d'objectiver les phénomènes* » (ibid).

A. De l'usage du document comme matériau empirique

Comme l'ensemble des méthodes de pédagogie active utilisées dans l'enseignement des SES, le travail sur documents relèverait ainsi tant de considérations pédagogiques générales (en constituant une alternative au format magistral) que de considérations particulières liées à la discipline, à savoir « *l'initiation aux formes de raisonnement et aux méthodes spécifiques des sciences sociales* » (ibid.). Ce deuxième aspect apparaît explicitement dans les instructions de l'inspection générale publiée en 1967, qui invitent à donner une place importante à l'observation. Il est alors précisé que cette observation peut être « *située à trois niveaux : observation directe (utilisation de l'expérience de l'élève, évidemment « critiquée », ou observation suscitée) ; observation indirecte par l'intermédiaire du document chiffré ; observation indirecte par l'intermédiaire d'un observateur privilégié (analyse de texte)* ». L'usage des documents est donc conçu comme un moyen d'accéder à la réalité et de l'observer.

Ainsi, cette « *initiation des élèves aux formes de raisonnement et aux méthodes spécifiques des sciences sociales* » constituerait bien l'une des justifications pédagogiques de l'usage des documents dans l'enseignement des SES. Ce dispositif se révèle en effet un moyen assez efficace de sensibilisation à un aspect fondamental de la démarche scientifique, à savoir la confrontation aux faits, au réel : le travail sur document permet en effet de montrer aux élèves que la science se distingue de la spéculation (ou de la fiction, ou de certaines philosophies, ou plus largement de la simple opinion) notamment *parce qu'elle s'appuie sur le réel* dont elle cherche à restituer la logique. A ce titre, le document peut avoir une valeur « d'accès à la réalité sociale », c'est-à-dire de *matériau* (pour reprendre une terminologie très utilisé dans la recherche en sciences sociales). Rappelons ici que l'objectif du travail sur document-matériau n'est aucunement de redécouvrir les résultats par eux-mêmes et de réinventer l'économie et la sociologie mais simplement d'initier les élèves aux démarches propres aux sciences sociales. A ce titre, deux usages du document peuvent être mis en évidence : le document-matériau peut servir à simuler, dans la construction des savoirs, une démarche méthodologique inductive, mais peut également servir à simuler une administration de

preuve.

Notons qu'il ne sera question dans cette partie que de l'un des deux grands types de documents utilisés en SES, à savoir les documents de type données empiriques, brutes ou retravaillées (images, statistiques, entretiens, graphiques). Je n'interrogerai donc pas ici la portée pédagogique des documents à contenu notionnel, supports de cours plus ou moins déguisé, le plus souvent des extraits d'ouvrages de vulgarisation scientifique (bien que leur usage grandissant en SES soit en partie le résultat d'une distorsion du travail documentaire présenté ici[6]).

Le document-matériau, support d'une simulation d'induction

Le travail sur document permettrait ainsi aux élèves de se familiariser avec certains aspects du travail sur données empiriques du sociologue, de l'économiste ou du politiste. Il permet par exemple aux élèves de mettre en évidence des phénomènes sociaux et d'en formuler des hypothèses explicatives, dans une démarche que l'on pourrait qualifier d'inductive. Ainsi, en sociologie par exemple, je me suis cette année souvent appuyé sur des documents statistiques dans cet objectif :

Ce document ouvrait par exemple une séquence dédiée aux déterminants de l'abstention électorale, en classe de terminale :

Document 3 : profil des abstentionnistes au premier tour de l'élection présidentielle 2017

	% d'abstention
Sexe	
Hommes	22
Femmes	23
Age	
18-24 ans	29
25-34 ans	28
35-49 ans	26
50-59 ans	24
60-69 ans	16
70 ans et +	12
Profession de l'interviewé	
Professions libérales et cadres supérieurs	21
Professions intermédiaires	22
Employés	29
Ouvriers	29
Retraités	13
Salariés	26
À son compte	24
Au chômage	27
Niveau de diplôme	
< Bac	25
Bac	24
Bac + 2	20
Bac + 3 et au-delà	19
Niveau de revenu mensuel	
< 1 200 euros	30
1 200 - 2 000 euros	24
2 000 - 3 000 euros	20
> 3 000 euros	16
Ensemble de l'électorat	22,7

Source : D'après *Le vote disruptif*, Pascal PERRINEAU, Les presses de Sciendes Po, 2017.

1. Quel a été le taux d'abstention moyen lors de cette élection ?
2. Quelles catégories de population se situent le plus au-dessus de cette moyenne ?
3. Déduisez-en les variables qui influencent le plus l'abstention, puis proposez pour chaque variable des hypothèses d'explication

6 Sur cette question, voir Joigneaux- Desplanques et Parienty, 2015 : « *le travail sur dossier documentaire a donc changé. Les documents doivent d'abord présenter les notions que les élèves doivent acquérir et les mécanismes qu'ils doivent maitriser, parce que c'est devenu l'objectif premier de l'enseignement (alors que les instructions initiales avertissaient qu'il « s'agit moins d'accumuler un savoir que de créer chez les élèves une certaine attitude intellectuelle ») et que le temps disponible est limité » […] Comment travailler sur document quand il faut présenter en moyenne une notion nouvelle par heure de cours ? [...] Il ne s'agit plus d'interpréter ou de discuter, mais d'extraire des informations, d'appliquer, d'expliquer. […] Faute de temps, l'étude des documents est souvent remplacée par le cours magistral plus ou moins déguisé via l'utilisation de document à contenu notionnel* »

L'objectif ici était donc ici de simuler une démarche empirique inductive (à partir d'un matériau déjà retravaillé), schématique et trop linéaire mais assez proche d'une démarche courante en sociologie. Dans un premier temps (questions 1, 2 et 3 première partie), les élèves étaient invités à mettre en évidence des phénomènes sociaux (c'est-à-dire, en sociologie, des régularités de comportements sociaux, objectivées ici par des liens de corrélation statistiques). Puis, dans un second temps, les élèves devaient formuler des hypothèses d'explication de ces phénomènes sociaux. La partie qui suivait avait ensuite pour objectif d'apporter des éléments de vérification des hypothèses des élèves (par un mélange de document à contenu notionnel et d'extraits d'entretiens d'abstentionnistes).

Le document-matériau, support d'une simulation d'administration de la preuve

Outre ces aspects relevant plutôt de l'induction, constitutifs de la démarche constructiviste de l'enseignement des SES, le travail sur document peut également, plus rarement, servir de support à une simulation d'administration de la preuve suite à l'énoncé d'une hypothèse ou d'un résultat :

Une séquence dédiée à la notion de culture politique, en classe de terminale, permet d'illustrer cette fonction probatoire que peut avoir le document-matériau. La séquence s'ouvrait sur une partie en cours dialogué visant à définir la notion de culture politique (en partant du sens commun de la notion de culture) puis à définir les variables de définition des cultures politiques (les époques, les classes sociales, les générations, les âges, les pays, etc.). Les élèves étaient ensuite invités à discuter de l'existence de cultures politiques nationales, et à donner des exemples d'éléments de différenciation nationale des cultures politiques. « L'intensité de la pratique protestataire » comme élément d'idiosyncrasie nationale est apparue parmi les premières hypothèses des élèves. Les élèves ont par la suite été invités à confronter cette hypothèse au document-matériau ci-dessous, qui a ainsi acquis un statut de preuve :

Document 1 : différentes traditions nationales de participation politique

Enquête Eurobaromètre sur les moyens par lesquels les décideurs peuvent le mieux se faire entendre

Question posée : *Parmi les éléments suivants, quels sont les deux meilleurs moyens de s'assurer que sa voix soit entendue par les décideurs ? (mai 2012)*

	Voter aux élections	Signer une pétition	Participer à des débats au niveau local (« assemblées publiques »)	Rejoindre un parti politique	Participer à une manifestation	Faire grève
Union Européenne à 27	54%	14%	13%	12%	12%	12%
Danemark	81%	6%	26%	30%	3%	2%
Allemagne	60%	14%	18%	15%	14%	10%
France	76%	14%	13%	9%	10%	13%
Italie	30%	14%	8%	17%	14%	13%
Pologne	31%	17%	11%	7%	15%	17%
Suède	73%	6%	23%	37%	5%	8%

Source : d'après La citoyenneté européenne, Eurobaromètre Standard 77, Printemps 2012.

B. Quelques limites à l'usage du document-matériau

En investiguant ainsi des données empiriques, l'élève reproduirait donc, dans la construction des savoirs, certains aspects de la démarche empirique des sciences économiques et sociales : formulation de problématiques, formulation d'hypothèses, administration de la preuve, etc.. Mais la portée réelle de ce dispositif pédagogique en termes d'initiation scientifique mérite à bien des égards d'être interrogée.

Pour commencer, j'avais déjà l'an passé, lors de mon stage de M1, été marqué par l'absence quasi-totale de construction d'un rapport critique aux documents-matériaux utilisés en classe. Malgré quelques timides tentatives en début d'année scolaire, je n'ai pas su mettre en place cette année de rituel d'entrée dans les documents (identifier la source et estimer sa fiabilité par exemple) permettant de construire, chez les élèves, des réflexes de rapport critique aux sources utilisés. D'une manière générale, la source, la qualité des données, la position de tel ou tel énoncé dans le champ scientifique, l'hétérogénéité des données mises en comparaison, etc., ne sont quasiment jamais interrogées avec les élèves. Les consignes de dépersonnalisation et de décontextualisation des savoirs enseignés en SES, à bien des égards justifiées, jouent ici un rôle évident. Elles soulèvent néanmoins une question fondamentale : la décontextualisation du savoir n'est-elle pas proprement antinomique de la formation de l'esprit critique des élèves, dimension fondamentale de l'esprit scientifique ? Comment créer les possibilités d'une rupture épistémologique si la nature du matériau n'est pas interrogée ? Nul doute que, pour des raisons logistiques, il incombe nécessairement à l'enseignant d'opérer lui-même la rupture, de pré-mâcher la rupture, de par son travail de sélection des documents (en privilégiant, par exemple, des données de l'Insee à des données peu fiables trouvées sur Google image). Mais comment caractériser, dans ces conditions, « l'esprit scientifique » insufflé aux élèves, dès lors que cet esprit consiste essentiellement en un métier d'élève consistant à synthétiser un contenu documentaire pré-sélectionné ? Quelle différence l'élève peut-il faire entre une analyse de nature scientifique et un papier d'opinion ? Entre une source statistique fiable et un artefact journalistique ? Pourquoi ne pas envisager, en guise de rituel d'entrée dans les documents-matériaux, de commenter systématiquement la source, au moins à l'oral, en précisant aux élèves son degré de fiabilité ?

On pourrait plus largement soulever les risques d'effet pervers (quant à l'objectif de formation aux fondamentaux de la démarche scientifique) du raisonnement sur matériau proposé aux élèves. Soulignons notamment les risques liés au caractère parfois artificiel des dossiers pédagogiques conçues par les enseignants, qui donnent à voir une suite mécanique et logique de

documents : les documents chiffrés permettent toujours aux élèves d'énoncer des relations théoriques, les documents contradictoires entre eux sont rares, les documents-preuves ne sont jamais paradoxaux, etc. Quid alors de la formation, chez l'élève, d'un rapport scientifique au matériau, qui consisterait précisément à tout questionner, les sources, les hypothèses, à se méfier des artefacts, à toujours remettre en question la valeur explicative d'un matériau, à ne jamais rien conclure à partir d'une seule donnée empirique, etc. ? De par ses différentes limites, le travail sur document ne risque-t-il pas, en définitive, d'insuffler chez les élèves un esprit journalistique plutôt qu'un esprit scientifique ? La construction de résultats généraux à partir de données peu nombreuses et décontextualisées ne pourrait-elle pas constituer une bonne définition de la mauvaise science ? Lorsque les élèves sont invités à déduire d'un seul et unique graphique des lois sociales générales, n'a-t-on pas ici d'avantage affaire à un raisonnement éditorial plutôt qu'à un raisonnement de type scientifique ?

Ainsi, en sociologie, les élèves sont fréquemment invités à construire des résultats très généraux à partir de documents statistiques isolés. Lors d'une séquence consacrée aux variables lourdes de l'orientation électorale, le tableau statistique qui suit a par exemple servi de matériau unique de mise en évidence des variables lourdes :

Document 3 : profil des abstentionnistes au premier tour de l'élection présidentielle 2017

	% d'abstention
Sexe	
Hommes	22
Femmes	23
Âge	
18-24 ans	29
25-34 ans	28
35-49 ans	26
50-59 ans	24
60-69 ans	16
70 ans et +	12
Profession de l'interviewé	
Professions libérales et cadres supérieurs	21
Professions intermédiaires	22
Employés	29
Ouvriers	29
Retraités	13
Salariés	26
À son compte	24
Au chômage	27
Niveau de diplôme	
< Bac	25
Bac	24
Bac + 2	20
Bac + 3 et au-delà	19
Niveau de revenu mensuel	
< 1 200 euros	30
1 200 - 2 000 euros	24
2 000 - 3 000 euros	20
> 3 000 euros	16
Ensemble de l'électorat	22,7

Source : D'après *Le vote disruptif*, Pascal PERRINEAU, Les presses de Sciences Po, 2017.

Or cette montée en généralité constitue évidemment une erreur scientifique, ou plutôt, n'a aucune validité scientifique dans sa construction, puisque les résultats d'une seule élection ne permettent en aucun cas de mettre en évidence des régularités, lesquelles supposent au moins la répétition des tendances statistiques dans le temps. A ce titre, il eût déjà été plus rigoureux,

d'un point de vue scientifique, de proposer aux élèves les résultats d'une autre élection à une autre époque.

Alors que l'une des difficultés épistémologiques majeures de la démarche empirique réside précisément dans les conditions de possibilité de monter en généralité, cet enjeu méthodologique semble ainsi tout à fait ignoré dans l'enseignement des SES.

***

En définitive et compte-tenu de toutes ces limites, la portée pédagogique des données empiriques utilisées en cours de SES doit certainement être revue à la baisse. Plutôt qu'un support d'initiation à la démarche scientifique, ces documents-matériaux semblent surtout présenter une valeur illustrative des notions présentées aux élèves. Le dossier documentaire ne serait ainsi pas tant un matériau empirique artificiel qu'un simple support pédagogique particulier, alternatif au cours magistral. En SES en particulier, le travail sur document est également un support particulièrement adapté à l'acquisition de savoir-faire diverses : lecture de données, calcul de pourcentages de répartition, de taux de variation, etc. Enfin et peut-être surtout, le document est un support privilégié de mise en activité des élèves, dont l'efficacité en termes d'apprentissages n'est plus à prouver.

En définitive, il convient de redonner au document-matériau son juste et modeste statut : s'il peut, à la marge, permettre aux élèves d'acquérir des savoir-faire en termes de démarche scientifique (par la simulation d'induction ou d'administration de la preuve par exemple), il est peut-être avant tout un support pédagogique alternatif au cours magistral, particulièrement efficace à des fins d'illustration des savoirs et de mise en activité des élèves.

Conclusion : quelle formation scientifique des élèves ?

J'ai tenté de montrer dans les parties précédentes que le projet d'initier les élèves aux méthodes scientifiques par leur « mise en abyme scientifique » (à l'instar de ce qui se pratique en SVT et en physique-chimie) se confronte à de multiples difficultés qui en limite la portée. Dès lors, la formation scientifique des élèves ne saurait se limiter à ce dispositif de « mise en activité scientifique des élèves ». Se pose alors la question suivante : comment compléter ce dispositif afin d'assurer la formation scientifique des élèves ?

Progressivité des apprentissages : se doter des « lunettes » du sociologue et de l'économiste

Tout d'abord, et comme j'avais déjà tenté de le montrer dans mon mémoire de M1, la formation des élèves à la démarche scientifique semble également s'incarner, à un niveau plus méta, dans la construction des programmes, qui envisage la progressivité des apprentissages comme une progression allant du théorique à l'application pratique, tout particulièrement entre les classes de première et de terminale. Cette progressivité des apprentissages, est particulièrement mise en avant dans le préambule du cycle terminal version 2019 :

> « Le programme du cycle terminal de sciences économiques et sociales s'inscrit dans une logique d'approfondissement et de complexification progressive de l'enseignement, entre la classe de première et celle de terminale. Dans cette perspective, l'approche disciplinaire du programme (économie, sociologie et science politique) a pour objectif que les élèves puissent s'approprier les bases de chaque discipline (objets, démarches et méthodes, problématiques, concepts, mécanismes) avant que les différents regards disciplinaires ne se croisent sur des objets d'étude communs ».
>
> Extrait du préambule du cycle terminal

Le découpage et l'organisation des contenus entre la seconde, mais surtout entre la première et la terminale, visent en effet à donner aux apprentissages un caractère progressif. Il s'agit ainsi de doter les élèves d'un bagage théorique en classes de seconde et de première puis de confronter cet appareil théorique à l'étude d'objets particuliers, en première mais surtout en terminale. En voici quelques exemples :

Le chapitre de seconde sur la socialisation vise à poser des cadres théoriques (notions de

socialisation, d'instances de socialisation, de différenciation sociale selon les milieux sociaux, le sexe, etc.). Ces éléments théoriques seront approfondis en première puis confrontés à des objets particuliers en terminale (l'état des lieux de la stratification sociale en France aujourd'hui, le rôle de l'École, la mobilité sociale, etc.).

Les chapitres de seconde mais surtout de première consacrés au marché vise à former les élèves à un cadre théorique (l'approche microéconomique du marché), qui leur permettra, en classe de terminale, de questionner des objets tels que le chômage ou les crises financières.

Le chapitre de seconde consacré à la production vise à transmettre des notions économiques fondamentales (production, facteurs de production, PIB, etc.), préalable indispensable à l'étude d'objets tels que la croissance, les crises financières ou encore les politiques économiques, abordés en classe de terminale.

Cette conception macro des apprentissages constituent une « pédagogie du préalable », qui place ainsi, d'une certaine manière, « *les savoirs comme une condition indispensable en amont de la culture* » (Meirieu, 2005, cité par Lawruszenko, Martinache et Mas, 2015). En d'autres termes, il s'agit de se doter de se doter des « lunettes » du sociologue ou de l'économiste. Cette conception de l'apprentissage consistant dans un premier temps à doter les élèves d'outils scientifiques avant de les confronter à des objets spécifiques, relève finalement d'une formation scientifique tout à fait classique. Tout apprenti scientifique doit en effet, et ce quelle que soit sa discipline, acquérir dans un premier temps les « concepts, outils, démarches et méthodes » propres à sa discipline, avant d'envisager de faire lui-même œuvre de science. En première analyse, il semblerait donc bien que la segmentation des programmes confère à l'enseignement des SES une certaine valeur de « formation d'un esprit scientifique ». Il s'agit en effet de montrer aux élèves que l'investigation scientifique du monde environnant (par exemple, des crises économiques, du chômage, des enjeux écologiques, etc.) suppose de poser un regard particulier sur ce réel (les fameuses « lunettes » du sociologue ou de l'économiste), c'est-à-dire d'en redéfinir les objets, problématiques et hypothèses dans des catégories normalisés (la définition économique de la richesse, les notions de sexe et de genre, etc.), et d'en étudier les contours selon des protocoles rigoureux, scientifiquement valides parce que validées par la communauté scientifique.

Dans mon mémoire de M1, j'avais toutefois commencé à montrer que ce projet pédagogique « méta » pouvait lui aussi se révéler trop ambitieux à bien des égards, notamment parce que cette pédagogie du préalable suppose que les apprentissages passés soient acquis afin d'être mobilisés, ce qui n'a rien d'une évidence. J'avais déjà eu l'occasion de noter, lors de mon stage de M1, que le constat qu' « il ne reste plus rien de la première » constitue un gimmick des enseignants de terminale, tant il apparaît la plupart du temps cause perdue de s'appuyer efficacement sur les notions

de première pour les apprentissages de terminale. Je me suis moi-même, cette année, entendu répéter cette phrase à plusieurs reprises en salle de classe ou lors d'échanges avec des collègues, au sujet de ma classe de spécialité SSP. Les fameux « acquis de première » qui figurent dans les indications complémentaires n'en sont généralement pas, et doivent systématiquement faire l'objet d'un long retour avant toute mobilisation. Ainsi, si l'ambition des concepteurs du programme semble limpide sur le papier, il semble qu'elle ne résiste pas à l'épreuve du terrain : loin d'être linéaire et réellement cumulatif, les apprentissages restent segmentés. L'idée de doter les élèves d'un bagage théorique et méthodologique susceptible d'être mobilisé sur des objets précis (en classe de terminale) et, plus largement, dans la compréhension du monde environnant, semble donc très limitée.

Savoir être modeste

Au final, que reste-t-il de ce projet ambitieux de formation des élèves à la démarche scientifique dans la conduite des enseignements ? Si la « mise en abîme scientifique » des élèves lors de leurs apprentissages relève d'avantage d'une déclaration d'intention que d'une réalité, dans quelle mesure alors les élèves formées aux SES sont-ils en mesure (ou non) de percevoir que leurs apprentissages se distinguent du savoir commun, du discours journalistique ou politique par le seul et unique fait de relever (après transposition certes) de la science ? En un mot, où situer la science dans l'enseignement des SES ?

Les réflexions développées dans ce mémoire invitent peut-être à rechercher ailleurs que dans la mise en activité scientifique des élèves les clés de leur « initiation scientifique » : ne pourrait-on pas modérer les ambitions des textes officiels et les réduire à l'objectif, plus modeste, de *sensibilisation des élèves au caractère scientifique des savoirs qui leur sont enseignés ?* Par sensibilisation au caractère scientifique des savoirs enseignés, on entend l'effort constant des enseignants de donner à voir aux élèves les coulisses scientifiques des savoirs, le rappel que derrière chaque résultat *il y a eu science*, c'est-à-dire démarche scientifique : rupture avec le sens commun, neutralité axiologique, formulation d'hypothèses, travail sur matériau, etc.

Jusqu'aux nouveaux programmes, ce travail de sensibilisation n'était pas explicitement présent dans les programmes et était vraisemblablement très inégalement réalisé par les enseignants. Comme le constatait Philippe Meirieu en 2015 : *« le savoir scolaire se résume à un ensemble de propositions qui gomment souvent la démarche de recherche de ses auteurs : ni la*

problématisation, ni la formulation des hypothèses, ni les pistes non abouties ne figurent la plupart du temps dans les savoirs à enseigner. Il gomme ainsi l'échelle inhérente au temps de la recherche » (ibid). A ce titre, le chapitre introductif du nouveau programme de seconde, dédié aux méthodes de recherche des économistes, sociologues et politistes (cf. annexes), constitue une incitation explicite à développer ce travail de sensibilisation. Parfois jugé trop complexe, abstrait ou mal situé dans le programme, ce chapitre ne constitue-t-il par au contraire un modeste tremplin sur lequel construire cet ambitieux et indispensable projet d'initiation des élèves à la démarche scientifique des sciences sociales ?

Bibliographie

- Autran P. et Guidoni J-P, *Origine et développement des sciences économiques et sociales dans l'enseignement secondaire : l'histoire d'un combat (1966-1988)*, DEES, n°75, 1989
- Beaud S. et Piketty T. in Galy M., Le Nader E. et Combemale P. (dir), *Les sciences économiques et sociales*, Editions La Découverte, Paris, 2015
- Blanc A., Jean G. et Maurin L. in Galy M., Le Nader E. et Combemale P. (dir), *Les sciences économiques et sociales*, Editions La Découverte, Paris, 2015
- Chatel E., Grosse G, in Galy M., Le Nader E. et Combemale P. (dir), *Les sciences économiques et sociales* (coll), Editions La Découverte, Paris, 2015
- Joigneaux-Desplanques C., Parienty A. in Galy M., Le Nader E. et Combemale P. (dir), *Les sciences économiques et sociales* (coll), Editions La Découverte, Paris, 2015
- Lawruszenko J., Martinache I. et Mas J-Y in Galy M., Le Nader E. et Combemale P. (dir), *Les sciences économiques et sociales* (coll), Editions La Découverte, Paris, 2015

Annexes

Document 1 :

Circulaire N0 IV 67-416 du 12 octobre 1967 : Instructions relatives à l'enseignement de l'initiation aux faits économiques et sociaux, classes de seconde et de première

I. - PRINCIPES GENERAUX

L'initiation économique et sociale n'est pas l'équivalent d'une instruction civique commune à toutes les sections du second degré : elle définit l'une des sections (AB en classe de seconde et B en classe de première) et prend place parmi les disciplines fondamentales; l'horaire (4 heures par semaine) le montre suffisamment.

L'originalité de cet enseignement est sans doute de conduire à la connaissance de nos sociétés actuelles et de leurs mécanismes, d'établir une relation jusque-là incertaine entre culture et réalités économiques et sociales. Mais cette connaissance ne peut être que progressivement introduite : assurer la formation d'un esprit «expérimental », fournir les éléments premiers d'une «perception» de ces réalités, développer des habitudes intellectuelles propres à leur analyse, tels sont les objectifs les plus raisonnables de cette nouvelle discipline. Certes, elle comporte des risques; elle ne présente pas le confort d'un enseignement clos sur lui-même. L'élève est plus ou moins engagé, dispose déjà d'un jeu de notions confuses, de préjugés; il est soumis plus ou moins directement à des « mythologies». Autant d'obstacles. Inversement, l'enseignement trop précoce de modèles ou de schémas d'explication peut durcir de Jeunes esprits et les rendre inaptes à entreprendre ultérieurement des études sérieuses de sciences économiques et sociales.

Double écueil à éviter.
Développer le sens de l'observation est une première réponse. Mais l'observation peut être située à trois niveaux: observation directe, (utilisation de l'expérience de l'élève, évidemment « critiquée » ou observation suscitée); observation indirecte par l'intermédiaire du document chiffré; observation indirecte par l'intermédiaire d'un observateur privilégié (analyse de texte).
Ainsi est-il possible de passer de l'environnement immédiat, - point d'application utile mais non exclusif de cet enseignement - à un monde moins proche.

L'observation elle-même exige d'être située et conduite. Située dans un système de «références», ou le temps - essentiellement le long terme - et l'espace constituent les principales coordonnées. Il ne s'agit pas de suivre des évolutions qui recouperaient le programme d'histoire, ni d'aborder des tableaux plus ou moins exhaustifs.
L'encyclopédisme des faits est à bannir. Mais il faut établir une certaine relativité des phénomènes, prendre une certaine mesure des distances, des différences, le cas échéant des permanences. Peut-être comprendre le mécanisme de certains passages ou de certaines mutations.
L'observation doit être conduite: l'enseignement économique et social suppose la connaissance d'un vocabulaire, d'un nombre restreint de concepts rigoureusement définis, comme il demande la manipulation élémentaire, la lecture des données chiffrées et de leur expression graphique; en somme, un langage qu'il convient de rendre progressivement familier aux élèves.

Ce langage est difficile à définir, car cet enseignement correspond, à la différence des autres disciplines du second degré, à plusieurs ordres de recherche et d'enseignement supérieur, possédant leur problématique, leurs concepts, leurs méthodes propres. Mais il serait dangereux d'engager les élèves dans une spécialisation prématurée, alors qu'ils ne possèdent pas les méthodes de travail et de réflexion élémentaires. L'initiation aux faits économiques et sociaux doit, tout en répondant à une curiosité évidente chez les élèves, faciliter l'acquisition de ces méthodes: critique de l'observation, emploi de l'étude quantitative, lecture d'ouvrages et d'enquêtes de terrain.
Il s'agit donc moins d'accumuler un savoir que de créer chez les élèves une certaine attitude intellectuelle. En second lieu, il est souhaitable d'adopter une « gradation» d'une classe à l'autre, gradation selon les thèmes mais plus encore selon les niveaux plus ou moins complexes de description et d'analyse. Enfin, il reste à entreprendre, parallèlement à la mise en place de cet enseignement, une recherche pédagogique continue.

Document 2 : préambule du programme de seconde version 2019

Les sciences économiques et sociales font partie des enseignements communs à tous les élèves de la classe de seconde. Cet enseignement vise à :
– faire acquérir aux élèves la maîtrise des notions et raisonnements essentiels en économie, sociologie et science politique ;
– permettre aux élèves de découvrir de nouveaux champs disciplinaires, que leurs études antérieures ne leur ont pas permis d'aborder, et ainsi éclairer leur choix d'enseignement de spécialité pour leur poursuite d'études dans le cycle terminal du lycée ;

– contribuer à la formation civique des élèves par une meilleure connaissance et compréhension des grands enjeux économiques, sociaux et politiques. Dans cette perspective, les élèves sont initiés aux principales étapes d'une démarche scientifique en sciences sociales : formulation d'hypothèses, réalisation d'enquêtes ou construction de modèles, confrontation aux faits, conclusion. Ils sont familiarisés avec une démarche articulant modélisation et investigations empiriques et permettant de porter un regard rigoureux sur le monde économique et social. Ils ne confondent pas la construction de modèles avec une idéalisation normative. Ils sont sensibilisés aux spécificités disciplinaires de l'économie, de la sociologie et de la science politique ainsi qu'à la possibilité de croiser les regards de ces trois disciplines sur un thème identifié.
Les professeurs donnent du sens aux apprentissages en montrant comment les sciences sociales permettent d'éclairer des situations concrètes. Tout en diversifiant les dispositifs pédagogiques, en mobilisant des supports variés (comptes rendus d'enquêtes, tableaux statistiques, graphiques, articles de presse, études de cas, utilisation de jeux, documents iconographiques ou audiovisuels) et en ayant recours, le cas échéant, aux outils et ressources numériques, ils s'efforcent de susciter une authentique activité intellectuelle chez les élèves en les amenant à se poser des questions précises, à formuler des hypothèses explicatives et à les confronter à des données empiriques pour comprendre les phénomènes étudiés. Les professeurs veillent également à renforcer chez les élèves certaines compétences transversales : mobilisation de connaissances, analyse de documents variés, construction d'une argumentation, exercice du sens critique, sensibilité à la valeur heuristique des comparaisons, maîtrise de la langue écrite et orale.
Le programme définit ce que les élèves doivent avoir acquis à la fin de l'année. Les élèves doivent être en capacité de définir et d'illustrer les concepts qu'il contient. Ils doivent également attester des capacités à utiliser pertinemment des données quantitatives et des représentations graphiques pour exploiter des documents statistiques et pour étayer la rigueur de leurs raisonnements.
Dans le cadre de ce programme, les professeurs exercent leur liberté pédagogique, en particulier :
– pour organiser leur progression de cours sur l'ensemble de l'année scolaire en l'adaptant à leurs élèves ;
– pour articuler de façon cohérente les savoir-faire applicables à des données quantitatives et aux représentations graphiques avec le traitement du programme ;
– pour adapter leurs méthodes de travail à leurs élèves.

Document 3 : préambule du cycle terminal version 2019

L'enseignement de spécialité de sciences économiques et sociales dans le cycle terminal s'adresse aux élèves désireux de poursuivre l'enseignement commun suivi en seconde dans une logique d'approfondissement et de diversification des thèmes abordés. Les objectifs principaux de cet enseignement sont les suivants :
– participer à la formation intellectuelle des élèves en renforçant leur acquisition des concepts, méthodes et problématiques essentiels de la science économique, de la sociologie et de la science politique ;
– préparer les élèves à la poursuite d'études post-baccalauréat et leur permettre de faire des choix éclairés d'orientation dans l'enseignement supérieur. Il existe en effet un vaste éventail de cursus pour lesquels la maîtrise de connaissances en sciences économiques et sociales constitue un atout indiscutable (classes préparatoires économiques et commerciales, classes préparatoires lettres et sciences sociales, formations universitaires d'économie et gestion, de droit, de science politique, de sociologie, de langues étrangères appliquées (LEA), d'administration économique et sociale (AES), instituts d'études politiques, écoles spécialisées : écoles de commerce et management, écoles de communication et journalisme, etc.) ;
– contribuer à la formation civique des élèves grâce à la maîtrise de connaissances qui favorisent la participation au débat public sur les grands enjeux économiques, sociaux et politiques des sociétés

contemporaines.
Le programme du cycle terminal vise à fournir progressivement les outils nécessaires à la compréhension des phénomènes sociaux et économiques, à différentes échelles (micro et macro). Les élèves ayant suivi l'enseignement de spécialité de sciences économiques et sociales en classe de première auront abordé des éléments fondamentaux de l'économie, de la sociologie et de la science politique : la classe terminale permettra de les compléter et de les élargir.
Comme les autres disciplines scientifiques, les sciences économiques et sociales articulent modélisation et investigations empiriques pour rendre compte de façon rigoureuse de la réalité sociale et mettre en question les prénotions. Cette démarche implique la formulation d'hypothèses, la construction d'indicateurs de mesure pertinents et leur soumission à l'épreuve des faits. Les élèves sont sensibilisés au fait que le travail de modélisation ne vise pas tant à décrire la réalité qu'à isoler certaines variables déterminantes pour analyser avec rigueur certaines catégories de faits et de comportements économiques et sociaux. Ils ne confondent pas la construction de modèles avec une idéalisation normative. Ils sont familiarisés avec les différentes modalités d'investigation empirique utilisées en sciences sociales (méthodes quantitatives et qualitatives).
Les professeurs insistent sur l'exigence de neutralité axiologique. Les sciences sociales s'appuient sur des faits établis, des argumentations rigoureuses, des théories validées et non pas sur des valeurs. L'objet de l'enseignement des sciences économiques et sociales est le fruit des travaux scientifiques, transposés à l'apprentissage scolaire. Il doit aider les élèves à distinguer les démarches et savoirs scientifiques de ce qui relève de la croyance ou du dogme, et à participer ainsi au débat public de façon éclairée ; il contribue à leur formation civique.
Le programme du cycle terminal de sciences économiques et sociales s'inscrit dans une logique d'approfondissement et de complexification progressive de l'enseignement, entre la classe de première et celle de terminale. Dans cette perspective, l'approche disciplinaire du programme (économie, sociologie et science politique) a pour objectif que les élèves puissent s'approprier les bases de chaque discipline (objets, démarches et méthodes, problématiques, concepts, mécanismes) avant que les différents regards disciplinaires ne se croisent sur des objets d'étude communs.
Le programme fixe des objectifs d'apprentissage ambitieux qui ne peuvent être atteints que grâce à des dispositifs qui engagent les élèves dans une activité intellectuelle véritable. Les professeurs diversifient ces dispositifs en prenant appui sur des supports variés (textes, tableaux statistiques, graphiques, utilisation de jeux, comptes rendus d'enquêtes, documents iconographiques et audiovisuels, monographies, …) et en ayant recours, le cas échéant, aux outils et ressources numériques. Ils s'attachent à donner du sens aux apprentissages et s'efforcent de susciter la curiosité intellectuelle des élèves en montrant comment les sciences économiques et sociales permettent de comprendre des situations concrètes et les grands enjeux économiques, sociaux et politiques.
Comme tous les enseignements, cette spécialité contribue au développement des compétences orales à travers notamment la pratique de l'argumentation. Celle-ci conduit à préciser sa pensée et à expliciter son raisonnement de manière à convaincre. Elle permet à chacun de faire évoluer sa pensée, jusqu'à la remettre en cause si nécessaire, pour accéder progressivement à la vérité par la preuve. Si ces considérations sont valables pour tous les élèves, elles prennent un relief particulier pour ceux qui choisiront de poursuivre cet enseignement de spécialité en terminale et qui ont à préparer l'épreuve orale terminale du baccalauréat. Il convient que les travaux proposés aux élèves y contribuent dès la classe de première.
Les tableaux qui suivent précisent les savoirs et savoir-faire que les élèves doivent avoir acquis à la fin de chaque année. Les élèves doivent en effet être capables de définir et d'illustrer les différents concepts qui figurent dans les objectifs d'apprentissage. Au-delà de ces savoirs et savoir-faire spécifiques aux sciences économiques et sociales, les élèves doivent maîtriser, à l'issue du cycle terminal, un certain nombre de compétences transversales. En fin de classe de première :
– mobilisation des connaissances ;

– résolution chiffrée et graphique d'exercices simples ;
– collecte et traitement de l'information ;
– analyse et mobilisation des données ;
– analyse et mobilisation de documents de natures diverses ;
– construction d'une argumentation / d'un raisonnement rigoureux ; – maîtrise de l'expression écrite et orale.
En fin de classe terminale (en plus des compétences transversales acquises en fin de première) :
– construction d'une problématique ;
– construction d'une dissertation.
Dans le cadre de ce programme, les professeurs exercent leur liberté pédagogique, en particulier :
– pour organiser une progression de cours (économie, sociologie et science politique) adaptée à leurs élèves sur l'ensemble de l'année scolaire ;
– pour articuler les différents apprentissages (savoirs, savoir-faire et compétences transversales) ;
– pour adapter leurs pratiques pédagogiques aux besoins de leurs élèves

Document 4 : questionnement introductif du programme de SES de seconde (version 2019)

Questionnements	Objectifs d'apprentissage
Comment les économistes, les sociologues et les politistes raisonnent-ils et travaillent-ils ?	- Comprendre : ▪ qu'une des questions de base de **l'économie** est : « Qu'est-ce qu'une allocation efficace des ressources rares ? » ; ▪ que celles de la **sociologie** sont : « Comment fait-on société ? Comment explique-t-on les comportements sociaux ? » ; ▪ et que celle de la **science politique** est : « Comment se conquiert et s'exerce le pouvoir politique ? ». - Comprendre que ces disciplines réalisent des enquêtes et utilisent des données et des modèles (représentations simplifiées de la réalité). - À partir d'exemples, comprendre la distinction entre causalité et corrélation et savoir mettre en évidence un lien de causalité.