

Raphael Pradeau

**La transposition didactique dans l'enseignement de
spécialité Sciences Sociales et Politiques (Sciences
Économiques et Sociales, Terminale ES)
Le cas de la notion de répertoire d'action politique**

Mémoire pour l'obtention du master 2 MEEF
Mention 4 « Pratiques et ingénierie de formation »
ESPE d'Aix en Provence

Année scolaire 2014-2015

Directrice de mémoire : Christine Dollo

Résumé : Après avoir examiné les débats relatifs au concept de transposition didactique en Sciences Economiques et Sociales, nous examinons la pertinence de ce concept pour l'enseignement de la notion de répertoire d'action politique en spécialité Sciences Sociales et Politiques (classe de Terminale ES). A partir d'une enquête, nous analysons les différentes étapes de la transposition didactique et mettons en évidence les choix opérés par les concepteurs du programme, les rédacteurs de manuels scolaires et les enseignants. Nous montrons que les enseignants, du fait d'une formation insuffisante en science politique, sont conduits à avaliser des choix didactiques opérés par les auteurs des ressources qu'ils utilisent, notamment les manuels scolaires et les cours mutualisés.

Mots clé : didactique, transposition didactique, formation des enseignants, savoirs, ressources, sciences économiques et sociales, répertoire d'action politique

Remerciements

Je tiens à remercier Christine Dollo pour avoir encadré ce mémoire et m'avoir prodigué des conseils tout au long de cette année.

Merci également à Alain Beitone et à Julien Scolaro pour leur relecture attentive.

Merci à tous les enseignants du M2 pour leurs conseils et leur compréhension face à mon statut d'étudiant-enseignant.

Je remercie mon proviseur, Laurent Rozand, pour m'avoir permis de mener à bien cette recherche, tant par l'emploi du temps accordé que par des autorisations d'absences sans lesquelles l'enquête n'aurait pas été possible.

Enfin, je remercie les enseignants de SES ayant participé à cette enquête en répondant au questionnaire, et plus encore ceux ayant accepté d'être enquêtés dans leur classe.

Sommaire

Introduction.....	6
Première partie : Problématique de cette recherche.....	8
1. Contexte : les SES, une discipline scolaire marquée par de vifs débats quant à son identité.....	8
2. Problématique et hypothèses.....	11
2.1 Problématique.....	11
2.2. Questions de recherche et hypothèses.....	12
2.2.1. Des savoirs savants aux savoirs enseignés.....	12
2.2.2. Choix didactiques et rapport aux savoirs.....	13
2.2.3. Changements de programme et évolution des pratiques.....	15
2.2.4. Les ressources utilisées par les enseignants.....	17
Deuxième partie : Le cadre théorique de la transposition didactique et son intérêt pour étudier les pratiques d'enseignement sur les répertoires d'action.....	19
1. La théorie de la transposition didactique.....	19
1.1 Aux origines du concept de transposition didactique.....	19
1.2. Transposition interne et transposition externe.....	20
1.3. La résistance au concept.....	22
1.4. Le débat sur la pertinence du concept de transposition didactique.....	22
2. La transposition didactique et les SES.....	24
2.1. La transposition didactique : un concept utilisé en didactique des SES.....	24
2.2. Les critiques de la pertinence de la transposition didactique en SES.....	25
2.3. Des critiques réfutées par les tenants de la transposition didactique.....	26
2.4. Un débat scientifique de didactique des SES ou un débat normatif sur l'identité des SES ?	27
2.5. Changements de programmes : une évolution de la discipline dans un sens souhaité par les refondateurs ?.....	31
2.6. La fin d'une « anomalie didactique » ?.....	34
2.7. La dépersonnalisation : un aspect de la transposition didactique peu adapté pour les SES	35
3. La notion de répertoire d'action en science politique.....	36
3.1. La notion de répertoire d'action chez Charles Tilly.....	37
3.2. L'évolution des répertoires d'action collective.....	39
3.3. Les débats autour de l'émergence d'un troisième répertoire.....	40
3.4. Un répertoire transnational-solidariste ?.....	42
Conclusion : La transposition didactique, un concept heuristique pour étudier les pratiques d'enseignement sur l'évolution des répertoires d'actions ?.....	44
Troisième partie : Une méthodologie basée sur l'enquête.....	46
1. Une préenquête à partir d'un questionnaire.....	46
2. L'enquête sur la transposition didactique de la notion de répertoire.....	49
2.1 L'enquête sur la transposition externe.....	49
2.2. L'enquête sur la transposition interne.....	50
Quatrième partie : Résultats et interprétation.....	54
1. Analyse et interprétation en regard du cadre théorique.....	54
1.1. Transposition didactique externe.....	54
1.1.1. Le programme de SSP et la notion de répertoire d'action politique.....	54
1.1.2. La notion de répertoire dans la fiche éducol	57
1.1.3. L'analyse des manuels scolaires : quels choix didactiques ?.....	59
1.1.4. L'analyse des sujets de concours de recrutement et du baccalauréat.....	64
1.2. Transposition didactique interne.....	65
1.2.1. Ce que nous a appris la préenquête.....	65

1.2.1.1. Des enseignants peu formés en science politique.....	65
1.2.1.2. L'utilisation des ressources.....	66
1.2.1.3. Les répertoires d'action politique, une notion qui pose des difficultés aux enseignants.....	67
1.2.2. Ce que nous apprend l'enquête.....	68
1.2.2.1. Des enquêtés ayant une conception différente du métier.....	68
1.2.2.2. Une formation initiale éloignée de la science politique.....	71
1.2.2.3. Une formation continue quasiment inexistante en science politique.....	72
1.2.2.4. L'utilisation des ressources par les enseignants.....	74
1.2.2.4.1. Le programme et les fiches eduscol comme indicateur de qu'il faut enseigner.....	74
1.2.2.4.2. Les outils de mutualisation comme recours.....	76
1.2.2.4.3. Des manuels scolaires inégalement utilisés.....	80
1.2.2.5. Des choix didactiques guidés par les ressources utilisées.....	81
1.2.2.5.1. Une définition des répertoires inspirée des travaux de Tilly, mais puisée dans les ressources.....	83
1.2.2.5.2. Des difficultés pour illustrer le répertoire local-patronné.....	84
1.2.2.5.3. Sur le répertoire national-autonome.....	86
1.2.2.5.4. Comment aborder le débat autour de l'émergence d'un 3e répertoire et comment le nommer ?.....	88
1.2.2.6. En quoi la conception que se font les enseignants de leur discipline influence leur pratique pédagogique ?.....	93
1.2.2.7. Répondre à l'impératif de finir le programme dans les temps.....	97
1.2.2.7. Différentes formes d'interaction entre élèves et enseignant.....	98
1.2.2.8. Changements de programme et évolution des pratiques.....	99
2. Discussion des résultats et limites de l'étude.....	102
2.1. Discussion des résultats.....	102
2.1.1. Comment l'enseignant peut-il être le garant épistémologique des savoirs enseignés s'il n'est pas formé à la discipline qu'il enseigne ?.....	103
2.1.2. Des ressources qui deviennent la norme de ce qui doit être enseigné	104
2.1.3. Le projet fondateur vit-il encore dans les classes ?.....	105
2.2. Limites de l'étude et prolongements possibles.....	105
2.2.1. Des limites liées à la taille de l'échantillon.....	105
2.2.2. Un biais lié à l'identité du chercheur ?.....	106
2.2.3. Un biais lié à la présence du chercheur dans la classe ?.....	107
2.2.4. La vidéo aurait-elle apporté une valeur ajoutée ?.....	109
2.2.5. L'autoconfrontation et l'ingénierie didactique comme pistes d'approfondissement	109
Conclusion.....	111
Bibliographie.....	112
Corpus.....	116
Annexes :.....	117

Introduction

Cette recherche porte sur la transposition didactique de la notion de répertoire d'action politique, au programme de l'enseignement de spécialité SSP en Terminale ES.

Ce mémoire s'inscrit dans le cadre des travaux de didactique des sciences économiques et sociales (SES). La didactique peut être définie comme la « science qui étudie, pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignements, les conditions de la transmission de la "culture" propre à une institution et les conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant » (S. Johsua & J.-J. Dupin, 1993, cité par Beitone & Legardez, 1995). Selon Chevallard, c'est « la science de la diffusion des connaissances et des pratiques dans les groupes humains » (Chevallard, 2003), « la science du didactique », sachant qu'« il y a du didactique en une situation sociale lorsque s'y manifeste une intention, portée par quelque instance, personne ou institution, de faire quelque chose pour que quelque instance rencontre quelque œuvre » (Chevallard, 2010). Il s'agit donc dans cette recherche d'analyser les « conditions de la construction des savoirs dans l'enseignement » (Beitone & Legardez, 1995). La didactique s'est progressivement imposée comme une discipline scientifique et il existe aujourd'hui des didacticiens spécialisés dans les différentes disciplines scolaires. Il existe ainsi de nombreux travaux en didactique des SES.

La pertinence de la notion de transposition didactique a été discutée par les didacticiens des différentes disciplines et a notamment suscité de vifs débats entre enseignants et didacticiens des SES. Il faut noter en effet que les didacticiens d'une discipline sont très souvent des enseignants de cette discipline ayant mené des travaux de recherche : c'est le cas en SES et cela a des conséquences sur les débats existants en didactique des SES.

En effet, des controverses virulentes agitent la communauté des enseignants de SES au sujet des évolutions de la discipline, liées notamment à la mise en place de nouveaux programmes. En 2012 ont en effet été mis en place de nouveaux programmes de SES en Terminale ; ils ont notamment vu l'apparition d'enseignements de spécialité « économie approfondie » et « sciences sociales et politiques ». Si la première spécialité renvoie à un champ disciplinaire dont sont majoritairement issus les professeurs de SES, la formation de ceux-ci en Sciences Politiques semblait peu développée, ce qui pose un problème spécifique de transposition didactique.

Il s'agit donc de déterminer en quoi la notion de transposition didactique peut être utile pour appréhender la manière dont est enseignée l'option Sciences Sociales et Politiques, et de rendre

compte des difficultés rencontrées par les enseignants pour transposer les savoirs universitaires de référence en savoirs enseignés à leurs élèves.

L'étude a porté sur l'enseignement de la notion de répertoires d'action, qui semblait particulièrement adaptée à la grille théorique de la transposition didactique du fait d'une référence explicite à des travaux universitaires, et qui pose des difficultés particulières aux enseignants.

Après avoir examiné les débats existant entre professeurs de SES et ceux relatifs au concept de transposition didactique dans cette discipline, nous examinerons la pertinence de ce concept pour l'enseignement de spécialité SSP. Cela nécessitera d'analyser les choix opérés à la fois par les concepteurs du programme, les rédacteurs de manuels scolaires et les enseignants ; nous nous intéresserons particulièrement aux choix didactiques opérés par les enseignants, notamment les choix des ressources, en portant une attention particulière à l'écart entre les savoirs savants et les savoirs enseignés, et en rapportant ces choix à leur formation et à la conception qu'ils se font de leur discipline.

Première partie : Problématique de cette recherche

1. Contexte : les SES, une discipline scolaire marquée par de vifs débats quant à son identité

Les sciences économiques et sociales désignent une discipline scolaire créée à la rentrée 1966-67 en Première B, puis l'année suivante en Terminale. Les SES ont été constituées autour d'un « projet fondateur », qui repose d'une part sur l'étude d'un certain nombre d'objets en mobilisant de façon intégrée les apports de diverses sciences sociales, et, d'autre part, sur une approche pédagogique novatrice qui se veut « active, ouverte, inductive, participante » (Chatel, 1993, citée par Beitone, Dollo, Hemdane & Lambert, 2013). Les SES ont été soumises à des critiques externes, qui vont donner lieu à un certain nombre de remises en cause et vont pousser les tenants du projet fondateur à s'organiser pour défendre la discipline : ainsi naît l'Association des Professeurs de SES (APSES) en 1970.

Selon Dollo, trois débats principaux vont peu à peu traverser la discipline : un débat épistémologique « concernant le rapport aux faits et la question de l'opposition induction / démarche hypothético-déductive », un débat didactique « concernant le rapport entre les sciences économiques et sociales et les savoirs de référence, débat qui recouvre également une discussion autour de la théorie de la transposition didactique » et enfin un débat pédagogique « concernant la conception de l'apprentissage des élèves, qui oppose notamment les défenseurs des "méthodes actives" aux partisans du "débat scientifique dans la classe" » (Dollo, 2001).

Ces débats voient s'opposer deux conceptions des SES, qu'il est possible de nommer en utilisant les terminologies utilisées par les acteurs de ce débat. On trouve d'un côté les « fondamentalistes » (terme utilisé par Combemale, 1995, cité par Beitone et al., 2013) partisans du projet fondateur de 1967, c'est-à-dire revendiquant l'esprit des SES à l'origine : cette position est défendue par l'APSES. Même si l'APSES est composée d'une pluralité de sensibilités et que tous ses adhérents ne se rattachent pas au projet fondateur, celui-ci reste néanmoins aujourd'hui une référence mobilisée dans les prises de position de l'APSES nationale et par les didacticiens proches de l'APSES. On trouve de l'autre côté les « refondateurs » (terme utilisé par Legardez, 2001, cité par Beitone et al., 2013) qui s'opposent au projet fondateur et veulent refonder l'enseignement des SES en s'appuyant notamment sur les travaux de Chevallard et le concept de transposition didactique : ils sont moins nombreux, moins organisés et font valoir leur conception des SES notamment dans le cadre de la formation des

futurs enseignants à l'IUFM puis à l'ESPE d'Aix-en-Provence. Ces divergences vont conduire à la création d'une association concurrente de l'APSES, Action SES, en juin 1998, mais celle-ci sera dissoute en 2003. Depuis, les « refondateurs » ne sont pas organisés au sein d'une structure formelle.

Les différentes analyses convergent pour résumer les débats internes aux SES à ces deux positions en présence, une « opposition des finalités » qui « structure les conflits qui s'expriment entre les enseignants de SES au sujet des programmes depuis la fin des années 1980 » (Chatel, 2009).

La discipline est en particulier marquée par un « débat didactique récurrent concernant la scientificité de la discipline et plus précisément les liens que les SES entretiennent avec les savoirs savants » (Harlé & Lanéelle, 2012) : la conception des refondateurs « revendique l'ancrage des SES dans les disciplines universitaires ; cette continuité entre l'enseignement secondaire et le premier cycle de l'université assoirait la légitimité de la matière » alors que la deuxième conception, portée par les fondamentalistes, « refuse de considérer les SES comme une propédeutique et revendique une unité didactique » (Harlé & Lanéelle, 2012). Dit autrement, « les uns réclament une certaine autonomie du savoir scolaire et la justifient par un projet critique qui organise leur transposition didactique », quand les autres, « sans renoncer à la visée critique, soutiennent qu'il faut transposer les règles de l'épistémologie scientifique dans l'enseignement secondaire pour que le savoir scolaire puisse être crédible » (Graf-SES de Lyon, 1995, cité par Dollo, 2001).

Il est intéressant de constater que les protagonistes de ce débat s'accordent au moins sur la définition des enjeux du débat, et que la transposition didactique est au cœur de ce débat. Ainsi, selon Combemale, un des principaux représentants des fondamentalistes, le débat oppose les « partisans de la propédeutique (les SES étant définies comme un enseignement pluridisciplinaire d'économie et de sociologie, notre rôle consistant à réussir la transposition didactique du savoir savant tel qu'il se présente actuellement à l'université) à la tendance fondamentaliste (les SES étant définies par leur mission et leur objet, donc comme une discipline originale, notre rôle consistant à produire un savoir intermédiaire en fonction des questions et des enjeux qui nous semblent importants pour nos élèves/citoyens) » (Combemale, 1993, cité par Dollo, 2001).

Tout l'enjeu porte donc sur la capacité et la légitimité des professeurs de SES à produire un tel savoir intermédiaire. On comprend que cette position défendue par les fondamentalistes n'est pas conforme à l'approche défendue par Chevallard, pour qui « nul savoir enseigné ne saurait s'autoriser de lui-même » (Chevallard, 1994). Le concept de transposition didactique va donc être utilisé par les refondateurs pour faire valoir une autre conception des SES, plus proche des savoirs savants : « Tous les discours sur la vie sociale ne se valent pas, certains ont une légitimité épistémologique supérieure à d'autres et l'une des missions du professeur est d'être le garant de la validité

épistémologique des savoirs enseignés » (Beitone & Hemdane, 2008).

Au début des années 1990, les travaux conduits par Beitone et Legardez critiquent sévèrement le projet fondateur et préconisent de refonder le projet de SES sur la base de la théorie de la transposition didactique, ce qui suppose d'affirmer « la nécessité d'un renforcement des liens avec les communautés savantes de référence » (Beitone et al., 2013). Ces travaux didactiques vont être prolongés par les positions d'Action SES, concurrente de l'APSES : dès sa création, l'association « affirme une position favorable au renforcement des fondements scientifiques des SES » (Beitone et al., 2013) et se déclare favorable « à une refondation des SES sur des bases scientifiques plus clairement affirmées ». Les animateurs d'Action SES font cette proposition sans renoncer au projet critique : bien au contraire ils affirment que « c'est à cette seule condition que l'on formera les élèves à l'exercice d'un véritable esprit critique » (cité par Beitone et al., 2013). Les refondateurs considèrent qu'« il faut asseoir la légitimité des SES sur une épistémologie plus proche de l'épistémologie savante (caractérisée notamment par la critique de l'empirisme et de l'inductivisme), qu'il faut repenser le travail avec les élèves sur la base des apports des théories socio-constructivistes des apprentissages et qu'il faut faire reposer la légitimité des SES comme discipline scolaire sur la référence à des savoirs validés par des communautés scientifiques » (Beitone et al., 2013). Cela suppose de « diminuer l'écart entre les savoirs savants et les savoirs enseignés » et de « renforcer ainsi la valeur scientifique de l'enseignement, contre les approximations et les idéologies » (Chatel, 2009). Selon Chatel, cela conduit à définir la norme de l'activité didactique comme « l'alignement maximal aux savoirs savants de référence » (Chatel, 2009). Sans aller jusqu'à cet objectif d'alignement maximal, les didacticiens aixois considèrent que « le savoir enseigné qui sert de base au travail réalisé avec les élèves est légitime au regard des savoirs savants » (Dollo, 2009), car « Si les savoirs scolaires ne peuvent pas fonder leur légitimité sur leur rapport aux savoirs savants, sur quoi cette légitimité peut-elle reposer ? » (Dollo, 2005).

On comprend dès lors que la théorie de la transposition didactique est utilisée pour justifier cette conception didactique : pour Beitone, « Dès lors qu'un savoir est désigné comme devant faire l'objet d'un apprentissage scolaire, la légitimité de ce qui est enseigné, quel que soit le niveau d'enseignement considéré, repose sur les processus de légitimation en usage dans les communautés savantes. Sauf à reconnaître au pouvoir politique, aux instances religieuses, à l'opinion publique, le droit de trancher des controverses scientifiques, les savoirs enseignés dans l'institution scolaire doivent s'appuyer sur les savoirs produits et validés par des communautés savantes » (Beitone, 2001). Au-delà du rapport aux savoirs savants, c'est également la place des théories dans l'enseignement de SES qui est en question : le projet fondateur « manifeste une claire méfiance à l'égard des théories » et préconise « de s'en tenir aux faits » (Beitone, 1996). Or, selon Beitone, « S'il y a bien aujourd'hui un point qui fait l'accord des diverses sciences sociales et des divers

paradigmes, c'est le caractère incontournable du recours à la théorisation ». Pour lui il est donc « vain d'opposer faits et théories » (Beitone, 1996).

Face à cette conception, la position fondamentaliste revendique la fidélité au projet fondateur, ce qui sera résumé dans une formule laconique : « Il n'y a pas d'alternative au projet fondateur ». (Brémond & Lanta, 1995, cité par Beitone et al., 2013). Les fondamentalistes « définissent les SES par leur méthode plutôt que par les contenus de savoir » et considèrent que les objectifs d'apprentissage « portent davantage sur une certaine attitude intellectuelle que sur des connaissances », ce qui les conduit à mettre en avant les risques de dérive encyclopédiste et d'ambition excessive (Chatel, 2009). Ces didacticiens « voient dans le recours au concept de transposition didactique une façon de soumettre l'enseignement des SES à l'autorité de l'université, d'en faire une "propédeutique" de l'enseignement supérieur » (Beitone et al., 2013). Chatel considère à juste titre que penser l'enseignement des SES « en termes de transposition didactique pure et simple mène à délégitimer le projet SES », autrement dit le projet fondateur (Chatel, 2001, cité par Beitone et al., 2013).

2. Problématique et hypothèses

2.1 Problématique

Dans une perspective didactique, il a semblé « important d'étudier les choix axiologiques des concepteurs de programmes et les propres choix des enseignants » (Legardez, 2004). Après avoir expliqué comment la notion de répertoire d'action est devenue un savoir à enseigner (transposition externe), notre étude s'intéressera particulièrement à la transposition interne, qui semble moins étudiée par les didacticiens :

Des chercheurs, issus de diverses didactiques, engagent des travaux sur la distance (ou le décalage) entre textes officiels disant le découpage des programmes et manuels ou/et entre savoirs de référence et savoirs à enseigner dans les manuels (transposition didactique externe) [...]. Nettement moins nombreux sont en revanche les études qui ont exploré ce qui se passe effectivement dans les classes (transposition didactique interne) en regard de ce qui est prescrit en amont » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005).

Ainsi, Alpe, comme bon nombre de didacticiens, focalise son analyse sur l'analyse de manuels scolaires, du fait de la difficulté à observer « ce qui est réellement mis en acte dans le métier d'enseignant : le savoir enseigné » (Alpe, 1997).

Il est alors apparu nécessaire d'étudier comment les enseignants ont opéré la transposition didactique sur cette notion de répertoire d'action politique (RAP), c'est-à-dire comment a été opéré

le « passage du savoir savant au savoir enseigné » (Chevallard, 1985) ? A partir des savoirs savants (notamment la notion de « répertoire d'action collective » développée par Tilly) et des savoirs à enseigner tels que présentés par les instructions officielles, quels ont été les savoirs enseignés sur cette notion et pourquoi les enseignants ont-ils opéré ces choix didactiques ?

Cela renvoie au « problème fondamental de la transposition didactique » identifié par Alpe : « ce qui est proposé à l'élève a-t-il encore un rapport avec le « contenu savant » du concept ? [...] Autrement dit, la production d'un « savoir à enseigner » [...] entretient-elle encore un rapport identifiable avec le savoir savant, ou bien est-elle le résultat de justifications qui n'ont que peu à voir avec la rigueur scientifique ? » (Alpe, 1997)

Dit autrement, en empruntant au vocabulaire de la sociologie du curriculum, il s'agira d'étudier comment les enseignants ont interprété le curriculum formel, qui désigne la forme explicite et institutionnalisée du curriculum, qui contient l'ensemble des prescriptions normatives sur l'organisation scolaire, les contenus, les procédures d'évaluation ; c'est donc le curriculum tel qu'il est défini par les décideurs politiques et qu'on peut regrouper en France sous le terme de programme. Il s'agira également d'analyser quels écarts apparaissent entre le curriculum formel et le curriculum réel, c'est-à-dire le curriculum tel qu'il est mis en œuvre par les acteurs scolaires, au premier rang desquels les enseignants, et il est constitué par un ensemble de pratiques ; il s'agit donc de ce que le curriculum devient dans la classe, lors de l'activité des enseignants et des élèves.

2.2. Questions de recherche et hypothèses

Pour répondre à cette problématique, plusieurs questions de recherche seront posées.

2.2.1. Des savoirs savants aux savoirs enseignés

La première interrogation porte sur la manière dont les savoirs savants sont transposés en savoirs enseignés. Cela nécessite d'analyser à la fois les choix opérés par ce que Chevallard appelle la noosphère et ceux opérés par les enseignants : à quels savoirs le programme, la fiche educol, les manuels scolaires ainsi que les cours des enseignants font-ils référence ?

Il s'agit d'analyser les choix didactiques opérés par les concepteurs du programme et les auteurs de la fiche eduscol ; de porter une attention particulière à l'étude du contenu des manuels, car il s'agit d'« un aspect (ou une étape) de la transposition didactique externe », dans la mesure où les concepteurs de manuels « contribuent à définir le savoir à enseigner » (Beitone & Hemdane, 2005).

Il s'agit ensuite d'interroger le sens que les enseignants ont donné à la notion de répertoire d'action à

partir du curriculum prescrit par les indications du programme, de la fiche d'accompagnement éducsol, Pour cela, il faut se demander comment ils l'ont enseigné. En effet, « Savoir que l'on doit enseigner tel ou tel contenu ne dit rien sur la façon dont il doit être mis en œuvre dans la relation pédagogique, sur les modalités de la transposition didactique » (Alpe, 2005)

D'après Chevallard, « la ressemblance que mesurerait la distance entre savoir enseigné et savoir à enseigner [...] ne peut être qu'assez grossièrement mesurée ; elle s'évalue à la présence de certains emblèmes, et d'abord d'un certain lexique » (Chevallard, 1994) : ainsi une attention particulière a été portée au vocabulaire utilisé en classe ordinaire par les enseignants afin d'identifier quelle utilisation ils font des notions de répertoire d'action politique et de répertoire d'action collective, mais aussi de déterminer le sens qu'ils donnent à ces notions, s'ils les considèrent comme synonymes, s'ils mobilisent les travaux de Tilly...

Mais, pour dépasser une simple analyse lexicale, « il faudrait aller, pour cela, au-delà du simple lexique, et, pénétrant dans la chair même de l'activité de la classe, il conviendrait d'examiner les types de problèmes qui y vivent, ou n'y vivent pas » (Chevallard, 1994) : notre enquête visera plus généralement à étudier quels sont les savoirs enseignés en classe ordinaire, et notamment quelle utilisation est faite des savoirs de référence en science politique, afin de déterminer les éventuels écarts entre savoirs savants et savoirs enseignés. Ainsi, après avoir présenté l'état de la recherche sur la notion de répertoire, il s'agira de se demander en quoi ce qui est étudié en classe de Terminale fait référence à ce qui est discuté par les universitaires et dans quelle mesure les débats présentés en classe reflètent l'état des débats scientifiques.

Selon Chevallard, les professeurs d'une discipline sont reconnus légitimes pour enseigner une œuvre relevant de leur champ disciplinaire, « et cela quelle que soit "leur compétence" réelle pour ce faire » (Chevallard, 2014). Chevallard remarque qu'ils conservent cette légitimité même lorsque, l'œuvre étant nouvellement introduite dans le corpus à enseigner, le didacticien sait que, dans un premier temps, cette compétence fera défaut aux professeurs. Cela conduit à se demander si les professeurs s'estimaient compétents pour enseigner la notion de RAP et comment ils ont remédié à leurs éventuelles difficultés.

2.2.2. Choix didactiques et rapport aux savoirs

A partir du constat largement partagé selon lequel « le contenu de l'enseignement qui se réalise est largement déterminé par la formation » des enseignants (Chatel & Grosse, 2002), il est possible de se demander s'il existe des différences dans la manière de transposer les savoirs savants selon la proximité de l'enseignant avec ces savoirs. La transposition didactique pose en effet le problème de

la « maîtrise des savoirs savants par les enseignants », qui « relève en partie de la formation d'origine des enseignants, et donc de leurs acquis universitaires » (Alpe, 1997). Or, le découpage institutionnel des disciplines scolaires ne recouvre que très imparfaitement le découpage universitaire des savoirs savants : « cela est particulièrement net dans le cas des SES, et oblige les futurs enseignants à compléter leur formation dans des domaines scientifiques qu'ils n'ont bien souvent qu'à peine effleurés au cours de leurs études » (Alpe, 1997). La formation initiale des enseignants semble jouer un rôle considérable dans leur aptitude à maîtriser les débats scientifiques, mais c'est aussi le cas de la formation continue : en effet, « les sciences sont en perpétuelle évolution, et la formation d'un enseignant doit se poursuivre tout au long de sa carrière » (Alpe, 1997). Pour pouvoir s'appuyer de manière rigoureuse sur les savoirs savants, les enseignants doivent donc avoir reçu une formation adéquate, à la fois lors de leur formation initiale puis au cours de la formation continue, afin d'actualiser leurs connaissances. Or, il est possible de faire l'hypothèse que la formation en science politique des enseignants de SES, tant initiale que continue, est faible. Dès lors, puisque « l'élaboration de toute séquence d'enseignement nécessite de prime abord que soient maîtrisés les "savoirs savants" relatifs au thème à enseigner, de manière à saisir les enjeux des débats théoriques à l'œuvre » (Dollo, 2009), il faut se demander par quels moyens les enseignants ont pallié leur manque de formation.

On peut faire l'hypothèse que plus les enseignants sont spécialistes de science politique, plus ils utilisent des travaux de science politique et notamment plus ils font référence à Tilly.

En outre, on peut se demander si les enseignants formés récemment, alors que la notion de répertoire d'action était déjà inscrite au programme, se sentent plus à l'aise avec cette notion que les enseignants plus expérimentés, et s'ils lui ont donné un sens différent. Un constat a en effet été formulé par un inspecteur pédagogique régional, cité par Harlé et Lanéelle, selon lequel, dans le cadre de la mise en œuvre des nouveaux programmes de SES, « les jeunes stagiaires "s'en sortent bien" [...], justement parce que les notions enseignées sont proches de leurs études universitaires » (Harlé & Lanéelle, 2012). Cet IPR estime que les jeunes collègues « sont plus à l'aise sur certains contenus qui s'apparentent davantage à ce qu'ils ont pu avoir à l'université, qu'ils maîtrisent mieux, qu'ils se sont mieux appropriés que des collègues dont la formation est plus ancienne et qui sur certains contenus, découvrent les choses ». Chatel et Grosse reconnaissent ainsi que si « la préparation au concours offre maintenant une solide préparation en sociologie (et à la science politique), ce n'était généralement pas le cas pour les plus anciens, devenus professeurs dans les années soixante-dix ou au cours des années quatre-vingt » (Chatel & Grosse, 2002).

On partira de l'hypothèse générale que plus la formation des enseignants est ancienne et éloignée d'une spécialisation en science politique, et plus les enseignants ont rencontré des difficultés pour enseigner cette notion de répertoire d'action.

2.2.3. Changements de programme et évolution des pratiques

En quoi les changements de programme se sont-ils accompagnés d'une évolution des pratiques des enseignants ?

Les nouveaux programmes de SES, entrés en vigueur en 2012 en terminale (et donc en spécialité SSP), traduisent une inflexion dans les objectifs donnés à l'enseignement des SES, comme cela a été montré ci-dessus. Il a donc semblé pertinent d'interroger la manière dont les enseignants ont modifié, ou non, leurs pratiques pour s'adapter au changement de programme, et de se demander en quoi la conception que se font les enseignants de leur discipline influence leur pratique pédagogique. En particulier, l'appartenance à l'APSES ou au camp des « refondateurs » influence-t-elle la manière d'enseigner la notion de répertoire d'action ?

Un changement de programme entraîne-t-il nécessairement un changement de pratiques ? Il semble que ce ne soit pas forcément le cas selon plusieurs défenseurs du projet fondateur. Ainsi, selon Chatel et Grosse, « si la lecture des programmes et des manuels permet de dessiner deux modèles d'enseignement successifs, il se peut fort bien que dans la réalité de l'enseignement, ils ne se succèdent pas mais coexistent » (Chatel & Grosse, 2002) : l'évolution des programmes dessine un nouveau modèle d'enseignement, mais les enseignants ne modifient pas nécessairement leur pratique. Pour les tenants du projet fondateur, qui s'inquiètent dès les années 1990 de l'évolution des programmes dans le sens souhaité par les refondateurs, il est même souhaitable que les enseignants résistent aux évolutions souhaitées par la noosphère : « Quiconque accorde beaucoup d'importance au projet conçu par les élites trouverait là matière à inquiétude. Mais [...] je [...] pronostiquerai plutôt que, une nouvelle fois, les pratiques pédagogiques, finalement plus sensées, l'emporteront » (Dargent, 1995). Cela sous-entend que peu importe le programme, les enseignants font ce qu'ils veulent en classe et restent fidèles aux pratiques pédagogiques du projet fondateur présentées comme « plus sensées ».

Il s'est donc agi de déterminer si les nouveaux programmes de SES, et en particulier de SSP, ont entraîné une modification de la manière dont les enseignants conçoivent leur métier et de leurs pratiques pédagogiques : le changement de programme et de finalité s'est-t-il traduit par une modification des pratiques enseignantes dans le sens attendu par la noosphère ?

On voit que ces questionnements doivent être reliés à un autre : quel lien peut-on établir entre les pratiques pédagogiques et les conceptions que les enseignants se font de la discipline et de leur métier ? En particulier, il semblait intéressant de savoir si ce qu'affirme Chatel peut être vérifié :

Dans l'exercice de son enseignement, l'enseignant est pris dans une certaine vision des choses, mais celle-ci n'est pas complètement arrêtée par les diverses prescriptions et ressources qu'il a à sa disposition, il est amené à redéfinir sa vision de ce qui est bien, à la fois en préparant son cours et en l'effectuant, lorsqu'il se confronte aux élèves et, à travers eux, aux interprétations des problèmes sociaux dont ils sont porteurs. Cette incertitude du moment de l'enseignement suppose qu'en exerçant sa raison pédagogique il défende en même temps une conception de ce qu'il est bon d'enseigner ici et maintenant. Il a donc besoin de tenter de rendre cohérent ce qu'il fait dans sa classe et les dispositifs qui régulent son activité tout comme celle de ses collègues. (Chatel, 2005)

Alors, la notion de répertoire d'action est-elle enseignée en essayant de « coller au plus près » des travaux de Tilly ou au contraire n'est-elle qu'un prétexte pour décrire les différentes modalités de participation politique, sans se référer aux travaux de Tilly ? Les enseignants adhérents de l'APSES font-ils moins appel aux travaux théoriques, parce qu'ils sont davantage attachés à enseigner des faits ? La notion de répertoire d'action pourrait alors avoir été utilisée par eux sans être reliée aux travaux de Tilly, l'essentiel étant de présenter les différentes modalités prises par la participation politique des citoyens. On s'attend alors à ce qu'ils utilisent davantage de ressources factuelles (articles de journaux, vidéos) et moins les travaux théoriques.

Par ailleurs, cette année scolaire 2014-15 étant la troisième année de mise en œuvre du programme, il est possible de déterminer si les enquêtés ont modifié leurs pratiques depuis 2012 et, si oui, dans quel objectif ? Ont-ils modifié leurs pratiques suite aux sujets de baccalauréat donnés les années précédentes, afin de limiter la prise de risque en vue de l'évaluation finale ? Pour prendre en compte l'actualité politique ? Pour que les savoirs enseignés soient plus proches des savoirs savants ? Il s'agit également d'étudier comment ils ont opéré des changements : se sont-ils inspirés d'outils de mutualisation, ont-ils complété leurs lectures universitaires, se sont-ils appuyés sur des stages de formation continue ?...

Chevallard note qu'« aux prises avec une difficulté répétée, l'enseignant croit spontanément à la possibilité de son traitement efficace par une réorganisation du savoir [...], il songera à retoucher son cours », notamment par un changement de progression, en étudiant telle notion avant telle autre. « Mais quand l'occasion d'une réforme des programmes se présente, les moyens, et avec eux l'ambition, prennent une autre ampleur. Il ne s'agit plus alors d'une simple réorganisation par permutation mais, le cas échéant, d'une véritable refonte de l'ensemble des contenus » (Chevallard, 1985). Chevallard s'est notamment intéressé à une ambitieuse réforme des programmes de mathématiques en 1981, qui procédait « du désir – plus ou moins impensé – de faire diminuer la distance entre savoir savant et savoir enseigné en augmentant la ressemblance du second au premier » (Chevallard, 1994). Chevallard note les difficultés de transposition didactique qu'elle a suscitées et cela conduit à se demander si les enseignants ont modifié leur pratique en tentant d'augmenter la scientificité de leur enseignement.

En effet, lors du travail de transposition interne, « quelques-unes des plus belles trouvailles de la noosphère [...] ne résistent pas. L'ambitieuse théorie des opérateurs, en peu de temps, est ébréchée par le fonctionnement didactique. D'autres éléments, au contraire, se fondent dans le paysage comme si, de toujours, ils avaient été là » (Chevallard, 1985). Il s'agit donc de voir si la notion de répertoire a été « ébréchée » ou au contraire s'est fondue « dans le paysage » des SES.

2.2.4. Les ressources utilisées par les enseignants

La dernière interrogation porte sur les ressources utilisées par les enseignants. On partira de l'hypothèse que certains enseignants, du fait de la faiblesse de leur formation en science politique et/ou du flou entourant la notion de répertoire d'action, ont eu des difficultés à mettre en œuvre l'enseignement de cette notion, et on se demandera comment ils ont remédié à ces difficultés, et notamment quelles ressources ils ont utilisées, à la fois pour construire leurs séquences pédagogiques et pour combler les éventuelles lacunes dans leur formation. Partant du constat que « les enseignants s'engagent dans les ressources en fonction notamment de leurs connaissances disciplinaires, et s'appuient d'autant plus sur certaines ressources institutionnelles qu'ils ne sont pas sûrs de leurs connaissances » (Reverdy, 2014), il apparaît pertinent de se demander en quoi l'utilisation des différentes ressources varie en fonction de la formation des enseignants.

D'après Reverdy, il existe « des relations fortes entre les croyances et conceptions des enseignants, leurs connaissances disciplinaires et l'usage qu'ils font des ressources institutionnelles. Autrement dit, ce qu'ils pensent de leur rôle, de leur mission et de la manière de rendre le curriculum compréhensible aux élèves a une influence : l'usage des ressources institutionnelles sera différent selon que les enseignants considèrent qu'ils doivent appliquer le programme à la lettre, indépendamment de ce qu'ils en pensent, ou s'ils considèrent que leur savoir professionnel leur permet d'aborder à leur manière le curriculum » (Reverdy, 2014). La conception que les enseignants se font de leur métier a-t-elle influencé la manière d'utiliser les ressources du curriculum prescrit ? « Selon Pepin, Gueudet et Trouche (2013), les enseignants adoptent de nouvelles ressources si elles ne perturbent pas leurs pratiques habituelles et si elles ne heurtent pas leurs convictions de la discipline » (Reverdy, 2014). Il semble donc pertinent d'étudier la relation entre conception de la discipline et choix des ressources, d'autant qu'il existe un vif débat entre professeurs de SES quant aux finalités de cet enseignement : on se demandera donc s'il existe un lien entre la conception qu'ont les enseignants de leur enseignement et l'usage qu'ils font des ressources.

Il s'agira tout d'abord de se demander quel usage ils ont fait des ressources du curriculum prescrit. Le curriculum formel est en effet accompagné de diverses ressources pour l'explicitier, donner

l'esprit des concepteurs ou l'illustrer : c'est le cas des fiches d'accompagnement éducol pour l'enseignement des nouveaux programmes de SES, qui contribuent à préciser quels sont les savoirs à enseigner. Il apparaît donc souhaitable de savoir si les enseignants les utilisent et dans quel objectif, notamment s'ils les utilisent pour tenter de « coller » au plus près des savoirs savants.

En outre, il a fallu déterminer comment les enseignants ont utilisé les outils de mutualisation à leur disposition (notamment sur le site de l'APSES et sur Éloge des SES¹) : ont-ils utilisé les séquences pédagogiques disponibles « telles quelles » ou les ont-ils modifiées ? Comment se les sont-ils appropriés ? On pourrait faire l'hypothèse que plus les enseignants ont été démunis face à cet enseignement, plus ils ont utilisé des outils de mutualisation « par défaut » et en les modifiant peu.

Il est également intéressant d'étudier l'utilisation des manuels universitaires et des manuels scolaires, qui « peuvent jouer [...] le rôle de support de formation continue » (Reverdy, 2014). Les manuels scolaires ont une « fonction référentielle (Choppin, 2005), puisqu'ils sont censés être une sorte de traduction pratique d'un curriculum » (Reverdy, 2014) : les enseignants construisent-ils leurs cours en s'appuyant sur les ressources sélectionnées par les manuels scolaires ou font-ils un « détour » par des ouvrages universitaires, notamment quand ils se considèrent insuffisamment formés ? Peut-on dire que « les enseignants s'appuient sur les manuels parce qu'ils n'ont pas suffisamment de temps pour rester informés des avancées pédagogiques et didactiques » (Reverdy, 2014) ?

On pourra partir de l'hypothèse que plus les enseignants sont éloignés d'une formation en science politique, plus ils utilisent des outils de mutualisation et les manuels scolaires et moins ils utilisent de manuels universitaires.

Il sera également intéressant de se demander si les ressources utilisées par les enseignants ont évolué depuis la mise en œuvre du programme de SSP en 2012. En effet, « le travail documentaire de l'enseignant consiste ainsi à créer des ressources (souvent en partant de ressources déjà existantes), puis à les modifier suite à l'analyse faite à partir des réactions des élèves et à les recréer pour être à nouveau utilisées : c'est un processus cyclique de vie des ressources » (Reverdy, 2014).

Il apparaît donc pertinent de se demander si les ressources utilisées en classe ont évolué depuis 2012 et, si oui, dans quel objectif.

1 Ces deux sites de mutualisation font partie des sites les plus fréquentés par les professeurs de SES ; ils renvoient en outre aux deux conceptions des SES, Éloge des SES étant animé par Alain Beitone, qui est une des principales figures des « refondateurs ». Compte-tenu du départ à la retraite d'Alain Beitone, le site devrait prendre une nouvelle forme à partir de la rentrée 2015-2016.

Deuxième partie : Le cadre théorique de la transposition didactique et son intérêt pour étudier les pratiques d'enseignement sur les répertoires d'action

Cette recherche s'intéresse à la notion de transposition didactique, qui a fait son apparition dans la thèse de sociologie soutenue par Michel Verret (1975).

1. La théorie de la transposition didactique

1.1 Aux origines du concept de transposition didactique

Verret définit la didactique comme « la transmission d'un savoir acquis. Transmission de ceux qui savent à ceux qui ne savent pas. De ceux qui ont appris à ceux qui apprennent » (cité par Beitone et al., 2013). Il fait remarquer que le savoir ne peut pas être transmis tel qu'il est produit au sein des communautés savantes, on ne peut donc enseigner sans transformation des savoirs : « Toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose en effet la transformation préalable de son objet en objet d'enseignement ». Le concept de transposition didactique permet donc de rendre compte de la transmission scolaire des savoirs. Il est intéressant de remarquer toutefois que Verret ne construit pas ce concept pour rendre compte de la transposition du savoir universitaire dans l'enseignement secondaire, mais pour rendre compte de l'enseignement à l'université.

La notion de transposition didactique va ensuite être prolongée par Yves Chevallard, dans le cadre de la didactique des mathématiques, afin de rendre compte du « passage du savoir savant au savoir enseigné » (Chevallard, 1985).

Chevallard estime comme Verret que l'enseignement scolaire suppose de transformer les savoirs construits par les communautés savantes : en effet, « pour que l'enseignement de tel élément de savoir soit seulement possible, cet élément devra avoir subi certaines déformations, qui le rendront apte à être enseigné ». Il en conclut que le « savoir-tel-qu'il-est-enseigné, le savoir enseigné, est nécessairement autre que le savoir-initialement-désigné-comme-devant-être-enseigné, le savoir à enseigner ». Mais « nul savoir enseigné ne saurait s'autoriser de lui-même » (Chevallard, 1994), il

doit donc nécessairement faire référence à des savoirs qui ont été validés par des communautés scientifiques : « pour que l'enseignement donné apparaisse légitime, il lui faut affirmer hautement son adéquation avec le projet qui le justifie et qu'il explicite. Le savoir enseigné doit paraître conforme au savoir à enseigner » (Chevallard, 1985).

Yves Chevallard se demande alors quel rapport le savoir enseigné entretient-il avec le savoir savant, en l'occurrence celui des mathématiciens. S'il existe une « obligatoire distance » des uns aux autres, il est alors nécessaire d'étudier « quels écarts » il existe entre le savoir savant et le savoir enseigné (Chevallard, 1985).

Chevallard s'intéresse également aux changements de programme, qu'il analyse comme des adaptations de l'école à l'évolution des savoirs savants : « Si, en certains moments historiques, le curriculum “bouge” ; si, régulièrement, il absorbe des flux de savoir venus de l'extérieur [...], c'est qu'entre le savoir savant et le savoir laïque dont il se réclame, il convient que la distance soit assez courte. Il convient, en d'autres termes, que le savoir enseigné et le savoir qui lui sert, en quelque sorte, de caution épistémologique au regard de la société, se ressemblent suffisamment » (Chevallard, 1994). On comprend alors que si l'état du consensus au sein d'une discipline scientifique évolue, les savoirs enseignés au collège et lycée doivent nécessairement évoluer car il ne saurait être question qu'il y ait une trop grande distance entre savoirs savants et savoirs enseignés. En effet, derrière le concept de transposition didactique, l'idée « est que la référence d'un contenu donné d'enseignement, et en même temps ce qui le légitime, est le savoir savant élaboré par la communauté des chercheurs » (Bolliet, 2000).

Les didacticiens ont insisté sur la nécessité de ne pas confondre transformation et altération : ce passage du savoir savant au savoir enseigné « ne doit pas être perçu comme synonyme d'altération, ou de dégradation » ; il s'agit d'un « mécanisme complexe, concernant le passage de la sphère du savoir expert vers la sphère de l'école. Dans ce mécanisme de transfert, une part décisive est occupée par la transformation des contenus (concepts ou méthodes) » (Joshua, 1994).

Chevallard montre que le processus de transposition didactique se déroule en plusieurs étapes : dans un premier temps, il s'agit de transformer un objet de savoir en objet à enseigner, autrement dit un savoir savant en savoir devant être enseigné ; puis ce savoir devant être enseigné va également être transformé pour devenir un objet d'enseignement, un savoir enseigné à l'école.

1.2. Transposition interne et transposition externe

Pour rendre compte de ce processus, Chevallard distingue la transposition externe de la transposition interne. Dans la première étape (transposition externe), c'est la noosphère qui joue un

rôle fondamental, la noosphère désignant le lieu où les « représentants du système d'enseignement, mandatés ou non (du président d'une association d'enseignants au simple professeur militant), rencontrent, directement ou non [...], les représentants de la société (les parents d'élèves, les spécialistes de la discipline qui militent autour de son enseignement, les émissaires de l'organe politique) » (Chevallard, 1985). Autrement dit, il s'agit des « faiseurs de programmes, de manuels, etc. qui préparent les contours du savoir à enseigner, définissant le texte du curriculum prescrit, organisant des ressources pour l'enseignement » (Chatel, 2002). La noosphère « va procéder à la sélection des éléments du savoir savant, qui désignés par là comme "savoirs à enseigner", seront alors soumis au travail de transposition » ; elle joue donc un « rôle de tampon » entre le système d'enseignement et l'environnement, elle agit pour « rétablir la compatibilité entre système et environnement » (Chevallard, 1985). Lors de cette transposition externe, « Les programmes opèrent un choix dans les contenus de connaissances à enseigner et y mettent un ordre, ils en précisent et limitent l'acception, ils listent les notions jugées essentielles au regard de chaque thème » (Chatel & Grosse, 2002).

Mais la transposition didactique « se poursuit à l'intérieur même du système d'enseignement, bien après l'introduction officielle des éléments nouveaux dans le savoir enseigné ». Ainsi, « lorsque les programmes sont fabriqués, signés, et prennent force de loi, un autre travail commence : celui de la transposition didactique interne » (Chevallard, 1985). Ce travail est effectué par les enseignants, mais aussi par les auteurs de manuels ou les formateurs en ESPE : « Il faut pour cela sélectionner dans l'immense littérature [sur l'objet à enseigner] des références pertinentes (et d'abord une ou plusieurs définitions), concevoir des activités pédagogiques, des documents destinés aux élèves, des instruments d'évaluation » (Beitone et al., 2013). Il s'agit ici de « la recomposition par le professeur de ces ressources en vue de l'enseignement qu'il doit faire dans sa classe, puis la réalisation effective de cet enseignement » (Chatel, 2002).

Ainsi la transposition didactique se fait par étapes, « en cascade » :

On pourrait parler de "transpositions en cascade", soumises chacune aux influences d'éléments différents de la "noosphère" : des savoirs-savants aux revues de différents niveaux scientifiques et aux manuels de l'enseignement supérieur; de ceux-ci aux manuels du secondaire ; de ces derniers aux cours préparés par les formateurs,... A chaque étape un "écart" se creuse qui est un indicateur de la transposition didactique. (Beitone & Legardez, 1995)

En effet, lors de la transposition interne, « Les "savoirs-à-enseigner" subissent à leur tour l'épreuve d'une nouvelle forme de transposition qui consiste, pour le formateur, à puiser dans les savoirs proposés à l'enseignement pour préparer puis réaliser ses séquences pédagogiques. Les transformations de ces objets d'enseignement économiques sont alors dues à une adaptation au "niveau des apprenants" et/ou à des objectifs pédagogiques préalablement déterminés, voire aux options idéologiques du formateur » (Beitone & Legardez, 1995).

Il se déroule alors un aller-retour permanent entre savoirs savants, savoirs à enseigner et savoirs enseignés, car « Pour passer des items du programme au texte du savoir que le professeur va proposer à ses élèves, il faut incontestablement faire un retour vers les savoirs savants. Il faut, en effet, s'assurer de la validité des savoirs enseignés » (Beitone et al., 2013).

La transposition didactique apparaît alors comme l'étape lors de laquelle le professeur effectue des choix pour savoir ce qu'il enseigne et ce qu'il n'enseigne pas. En effet, « Le choix des savoirs à enseigner n'est pas unique ; il y a donc un large éventail des possibles pour les concepteurs de programmes. [...] cela ne signifie pas que l'enseignant est strictement contraint par ces choix. Du fait de la pluralité des possibles se dessine l'espace de la liberté pédagogique : l'enseignant effectue ses propres choix pédagogiques et en est responsable » (Legardez, 2004).

1.3. La résistance au concept

Dès son ouvrage fondateur, Yves Chevallard se disait conscient des difficultés à faire entendre cette réflexion aux enseignants et de la « résistance au concept » que la transposition didactique va entraîner chez eux. En effet, l'analyse de la transposition didactique « est facilement vécue comme dévoilement de ce qui était caché, et de ce qui était caché parce que coupable. Coupable, en l'espèce au regard de la "vérité mathématique". Fautif à l'œil du maître - le mathématicien » (Chevallard, 1985). Le concept de transposition didactique produit en effet un « désenchantement du monde par rapport à l'image traditionnelle du professeur parfaitement autonome qui transmet aux élèves le savoir savant » (Beitone et al., 2013).

Cette notion est difficile à accepter en tant qu'enseignant car elle met en lumière la distance des enseignants du secondaire avec les savoirs universitaires : « Les "savoirs-savants" ("savoirs de référence") subissent une série de transpositions du fait, - certes de leur "mise au niveau" des apprenants -, mais aussi des difficultés qu'ont les formateurs à accéder à la recherche et à ses produits. C'est ainsi que les enseignants de sciences économiques et sociales des lycées n'ont qu'exceptionnellement des rapports directs avec la recherche » (Beitone & Legardez, 1995). Ce concept invite alors à interroger le rapport que les enseignants entretiennent avec le savoir savant, c'est-à-dire à la fois comment ils se sont appropriés ce savoir et comment ils le transmettent à leurs élèves.

1.4. Le débat sur la pertinence du concept de transposition didactique

Le concept de transposition didactique s'est imposé comme incontournable dans les travaux de

didactique, et il a suscité de nombreux débats.

Pour M. Caillot, la théorie de la transposition didactique serait « difficilement transposable, en l'état, à d'autres disciplines scolaires », car il s'agit d'« une théorie à domaine de validité limité, comme de nombreuses théories » (Caillot, 1996, cité par Dollo, 2001).

Pourtant, suite aux travaux de Chevallard, le concept de transposition didactique « a diffusé dans toutes les didactiques spécifiques » (Bolliet, 2000) et a donné lieu à des débats entre didacticiens des différentes disciplines sur la pertinence de ce concept. Bordet, critique du concept, reconnaît ainsi que depuis la publication du livre de Chevallard, « aucune discipline n'a pu, semble-t-il, engager une réflexion didactique sans que la transposition didactique n'y ait occupé, à un moment ou à un autre, une place centrale » (Bordet, 1997).

Mais cette diffusion ne s'est pas faite sans débat. On peut ainsi identifier trois types de critiques du concept de transposition didactique :

- « La première conteste le processus de transposition et affirme en fin de compte le primat du savoir. Associant l'idée de transposition à l'idée de déformation ou de simplification abusive, certains auteurs contestent l'idée de transformation du savoir » (Beitone et al., 2013) . Mais cette critique apparaît absente des débats concernant les SES.
- « La deuxième critique, à l'inverse, émane d'auteurs qui voient dans la théorie de la transposition didactique une soumission des enseignants du primaire ou du secondaire à une logique imposée par l'université », considère que le savoir scolaire n'est pas une simple déclinaison du savoir savant ; cette critique refuse de considérer les enseignants comme « de simples "porte-parole" d'un savoir qui leur serait imposé ». En effet, le concept de transposition didactique « irrite les tenants des pédagogies nouvelles qui relativisent les savoirs » (Beitone et al., 2013). C'est ce type de critiques que l'on retrouve majoritairement au sujet des SES, mais aussi à propos d'autres disciplines : « Dans les débats issus des diverses didactiques, la notion de "savoir savant" est discutée [...] pour dire que si elle est peut-être pertinente en mathématiques, elle ne l'est pas dans d'autres disciplines qui ne disposent pas d'une seule et unique référence stabilisée de type savant » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005).
- La troisième critique a été formulée par J.-L. Martinand, qui a poursuivi les travaux de Chevallard en montrant que, dans certaines disciplines comme la technologie, ce ne sont pas des savoirs savants, mais des « pratiques sociales de référence » qui légitiment les savoirs enseignés. Certaines activités de production, d'ingénierie, voire des activités domestiques, peuvent constituer une référence pour l'enseignement, différente du savoir savant. Ces travaux doivent davantage être considérés comme un élargissement de la théorie de la transposition didactique, qui ne remet pas en cause sa pertinence. Ainsi, pour Joshua,

l'essentiel, c'est que « tout enseignement scolaire renvoie nécessairement à des savoirs », qu'ils soient savants ou issus de la pratique. On retrouve donc bien l'idée énoncée par Chevallard selon laquelle « aucun savoir scolaire ne peut-être à lui-même sa propre référence » (Joshua, 1998). On peut résumer ainsi la théorie de la transposition didactique enrichie par Martinand : « le choix d'un contenu d'enseignement ne relève pas seulement d'une initiative du système d'enseignement : tout contenu doit faire référence à un savoir (Chevallard, 1985) ou une pratique (Martinand, 1982) reconnus par la société comme légitimement enseignables » (Tiberghien, Arsac & Méheut, 1994).

2. La transposition didactique et les SES

Le concept de transposition didactique a suscité des vifs débats quant à sa pertinence pour l'enseignement des SES.

2.1. La transposition didactique : un concept utilisé en didactique des SES

Dans les années 1990, les travaux de Beitone et Legardez défendent la pertinence du concept pour les SES et l'utilisent, notamment pour rendre compte de l'histoire des SES.

Ainsi, les didacticiens issus de l'IUFM d'Aix-Marseille considèrent que la naissance des sciences économiques et sociales constitue « un type idéal pour la théorie de la transposition didactique » (Beitone et al., 2013). Lors de la mise en place du « projet fondateur », « la transposition didactique joue à plein : les détenteurs de la légitimité épistémologique délèguent à deux d'entre eux [G. Palmade et M. Roncayolo] la mission de rédiger les programmes (savoirs à enseigner) et de formuler les premières normes pédagogiques et didactiques de la discipline naissante » (Beitone et al., 2013). Cette analyse rejoint d'ailleurs la description que fait Chevallard de la naissance des SES, avec la constitution progressive d'une noosphère et d'un savoir de référence autour des travaux de l'école des Annales (Chevallard, 1997).

Pour Beitone, l'histoire de cette discipline « est parfaitement conforme à la théorie » : « débat dans la société sur l'information économique dans les années 1960, décision politique de création d'un nouvel enseignement, constitution progressive d'une noosphère, évolution des contenus d'enseignement sous l'effet notamment de l'évolution des savoirs de référence » (Beitone et al., 2013).

Pourtant, d'autres didacticiens des SES ont critiqué radicalement l'utilisation de cette notion en didactique des SES.

2.2. Les critiques de la pertinence de la transposition didactique en SES

La pertinence de la notion de transposition didactique a été vivement discutée dans le cadre de la didactique des SES. La critique principale rejoint le deuxième type de critique identifié ci-dessus.

E. Chatel reproche ainsi à Chevallard de donner de l'enseignement une vision « trop simple et verticale en le soumettant à l'impératif d'une légitimité qui apparaît comme dictée de l'extérieur et simplement commandée par le critère savant ». Elle considère que la thèse selon laquelle « le rapprochement au savoir savant » serait « un élément explicatif de l'évolution du curriculum prescrit » n'est « pas valide dans le cas des sciences économiques et sociales » (Chatel, 1999). Pour elle, « L'évolution des programmes de sciences économiques et sociales [...] n'illustre pas l'idée selon laquelle les réécritures des programmes tendraient à rétablir une proximité ou une ressemblance au savoir savant ». Au contraire, « les contenus enseignés manifestent une certaine inertie » car « les pratiques enseignantes recherchent la faisabilité dans la classe », ce qui « suppose d'enseigner quelque chose qui soit accessible aux élèves ». Il existerait donc des « tensions pour conjuguer faisabilité et valeur scientifique du contenu étudié » (Chatel, 1999) : chaque enseignant est amené à résoudre un dilemme, où l'enseignabilité peut conduire à s'éloigner de la scientificité.

Chatel reproche notamment à la transposition didactique de considérer que « L'espace de l'activité du professeur est alors tenu en quelque sorte de l'extérieur, par l'impératif d'un savoir "légitime" » (Chatel, 2002). On retrouve cette réticence au concept de transposition didactique chez J. Hadjian, pour qui « l'enseignement secondaire ne peut consister en un processus de transmission du savoir savant » (cité par Beitone et al., 2013).

Toutefois, la réflexion de ces didacticiens a évolué au cours des années 1990 : « Il n'y a donc plus rejet de la théorie de la transposition didactique, mais réflexion sur les spécificités de ces processus pour la discipline scolaire des SES » (Legardez, 2004).

Les critiques vont alors se concentrer sur la spécificité des SES.

Ainsi, pour Chatel comme pour Triby, la transposition didactique ne serait pas pertinente pour les SES, du fait du caractère pluriparadigmatique des sciences sociales : les « savoirs "savants" qui sont transposés empruntent à divers domaines des sciences de la société » qui « ne sont pas unifiés, mais traversés de débats », si bien que « les concepts des sciences de la société restent susceptibles d'une pluralité d'interprétations issues des divers courants de pensée » (Chatel, 2002). Selon Triby, en SES, la transposition didactique « ne va pas de soi, c'est le moins que l'on puisse dire », du fait de « la nature du ou plutôt des savoirs de référence » et parce que « l'identité même des savoirs de

référence est pour le moins confuse », faute de consensus (Triby, 1995). Il considère donc qu'on ne peut pas analyser les SES en terme de proximité avec les savoirs de référence : « le fonctionnement culturel, social et institutionnel des sciences de référence et celui des SES sont presque totalement disjoints » (Triby, 1995). Ainsi, pour ces auteurs, « l'enseignement des SES n'a finalement pas grand chose de commun avec l'enseignement des savoirs de référence qui est dispensé à l'université » (Dollo, 2001), d'autant plus que « les SES n'ont pas de savoir de référence à l'université, puisqu'on n'y enseigne pas les SES, mais la science économique, la sociologie, la science politique, etc. » (Beitone et al., 2013).

2.3. Des critiques réfutées par les tenants de la transposition didactique

Les didacticiens de l'IUFM d'Aix-en-Provence ont répondu à ces critiques.

Ils réfutent « l'idée selon laquelle la théorie de la transposition didactique réduirait le professeur au rôle d'exécutant passif d'une partition écrite ailleurs » et considère qu'elle « ne peut reposer que sur une incompréhension de la théorie de la transposition didactique » (Beitone et al., 2013).

Dollo, répondant à Chatel, reconnaît des spécificités aux SES, car elles « ne s'appuient pas sur une seule discipline universitaire de référence » et parce que « ces références sont elles-mêmes des sciences pluriparadigmatiques, ce qui rend difficile la recherche d'un référent unique pour expliquer un phénomène économique et/ou social donné ». Mais elle estime que « cela n'est pas incompatible avec le fait qu'on enseigne dans cette discipline scolaire des objets issus ou au minimum fortement influencés par des savoirs de référence » (Dollo, 2003). Elle va même au-delà en considérant que « le caractère pluriparadigmatique des sciences de références est l'un des éléments essentiels qui doit conduire à interdire de partir des faits et de l'observation, mais bien d'objets de savoirs construits et repérés comme produits par une communauté savante » (Dollo, 2005). Ce débat n'est d'ailleurs pas propre aux SES : en physique, les didacticiens notent également la « nature "problématique" du savoir savant : celui-ci n'est pas donné une fois pour toutes dans un traité unique, il y a des points de vue différents » (Tiberghien, Arzac & Méheut, 1994).

L'enseignement des SES est donc conforme à la théorie de la transposition didactique : il y a d'abord des « savoirs construits par la communauté savante, en réponse à des débats scientifiques, puis transposés dans l'institution scolaire pour y être enseignés parce qu'ils permettent d'éclairer des problèmes économiques et sociaux contemporains » (Dollo, 2005).

Certains didacticiens, notamment les fondateurs, considèrent d'ailleurs que « toutes les disciplines scolaires sont dans la même situation que les SES », y compris les mathématiques, dans la mesure où à l'université on n'enseigne pas les mathématiques mais l'algèbre, l'analyse... Mais il « n'empêche

que la légitimité savante reste centrale », car même si une discipline scolaire repose sur l'appariement de savoirs issus de champs différents de la recherche, il n'en demeure pas moins que c'est bien « la référence au savoir savant qui fonde la légitimité de ce qui est enseigné » (Beitone et al., 2013). Ainsi les tenants de la transposition didactique considèrent que « du point de vue de la légitimité on doit s'assurer qu'un savoir utilisé en classe est légitime du point de vue d'au moins une discipline de référence des sciences sociales » (Beitone et al., 2013).

Par ailleurs, le concept de « pratiques sociales de référence » utilisé par Martinand ne semble pas applicable aux SES, car cette « discipline n'a jamais eu comme objectif de former à des pratiques (ce n'est pas un enseignement professionnel). Sa référence ne se trouve donc pas dans des pratiques, mais bien dans le savoir-savant » (Beitone & Legardez, 1995). Même si Chatel note « la nécessité de tenir compte des pratiques sociales dans l'élaboration des savoirs enseignés à l'école » (Chatel, 1995), il est clair qu'en SES « les références sont biens des savoirs et non des pratiques » (Dollo, 2005).

Enfin, Legardez reproche à Triby une « conception très relativiste des sciences sociales, assez largement répandue chez les professeurs de SES », pour qui « les théories économiques sont des productions sociales, donc des productions idéologiques qui ne sont pas différentes par nature des savoirs (des représentations) des élèves » (Legardez, 2004).

On voit se dessiner un débat qui dépasse la seule didactique : il n'est pas seulement question de la manière dont il faut analyser l'enseignement des SES, mais bien de l'identité même des SES. On comprend dès lors que derrière un débat scientifique sur la pertinence du concept de transposition didactique en SES se joue un débat entre professeurs de SES sur ce que doit devenir cette discipline.

2.4. Un débat scientifique de didactique des SES ou un débat normatif sur l'identité des SES ?

Le débat sur la pertinence du concept de transposition didactique en SES recoupe un autre débat, sur l'objectif même de l'enseignement des SES. Il est frappant de constater qu'on retrouve dans le débat entre fondamentalistes et refondateurs les mêmes auteurs que dans le débat sur la pertinence du concept de transposition didactique en SES (Beitone, Chatel, Combemale, Dollo, Legardez, Triby...). Cela interroge sur la scientificité de ces travaux : tout se passe comme si le débat sur la pertinence du concept en SES n'était qu'un prétexte pour affirmer des conceptions normatives de ce que doivent être les SES, le débat entre didacticiens des SES apparaissant avant tout comme un débat entre professeurs de SES sur la définition de l'identité de la discipline. Les refondateurs revendiquent une évolution radicale de l'identité de la discipline, sur la base de la théorie de la

transposition didactique, ce qui explique en partie le rejet de la pertinence de cette théorie par les fondamentalistes.

Ainsi Bordet remarque que la critique du concept de transposition didactique par Triby « consiste essentiellement à récuser la pertinence didactique d'une approche trop théorique de l'enseignement des SES », ce qui l'amène à conclure que « ces débats procèdent davantage d'une querelle sur l'identité des SES que de la confrontation d'analyses strictement positives sur le fonctionnement didactique des SES » (Bordet, 1997). Il considère donc que « les discussions sur la place qu'il faut accorder aux savoirs savants dans notre discipline auraient très certainement eu lieu quand bien même le concept de transposition didactique n'aurait jamais vu le jour » (Bordet, 1997).

Ce qui est en jeu est donc un débat davantage normatif que positif : il s'agit de savoir ce que doit être l'enseignement des SES au moins autant que de comprendre comment sont enseignées les SES.

Selon Bordet, « le propos de Chevallard n'est nullement normatif » puisqu'à aucun moment « il ne laisse entendre qu'à l'issue d'une grande réforme les savoirs nouveaux seraient nécessairement supérieurs ou meilleurs que les anciens ». Mais il considère qu'« une déformation du concept de transposition didactique a généralement accompagné son passage des mathématiques aux autres disciplines », à tel point que « la transposition didactique est devenue un concept normatif » car « les positions [des fondateurs] sur un certain nombre de questions ont sensiblement contribué à orienter les débats didactiques en SES vers une plus grande normativité, la problématique de Chevallard disparaissant au profit de celle-ci : "Quelle place faut-il accorder aux savoirs savants dans l'enseignement des SES ?" » (Bordet, 1997).

Il est vrai que les travaux de Beitone et Legardez accordent une large place à ce que doit être l'enseignement des SES. Ils pensent que l'enseignant doit « se garder de sombrer dans une vulgarisation sans prétention scientifique, [...] une dérive vers une discussion de "Café du Commerce" », ce qui nécessite de la part de l'enseignant « une bonne maîtrise du savoir-savant et une réflexion épistémologique sur la discipline, faute de quoi la transposition ne résulterait pas de choix conscients mais du hasard ou de l'imitation de modèles préexistants » (Beitone & Legardez, 1995).

Il ne fait guère de doute que ces auteurs sont animés par une prétention normative : l'affirmation de ce que doit être l'enseignement des SES semble d'autant plus fortement affirmée que ce n'est pas la conception majoritaire, d'où le souhait de faire évoluer la discipline vers plus de scientificité. Les fondateurs souhaitent réorienter l'enseignement des SES vers une plus grande proximité aux savoirs savants et, pour cela, appuient leurs travaux sur la théorie de la transposition didactique. Pour eux, si le « fondement scientifique des savoirs enseignés » n'est pas clairement affirmé, « alors on voit mal ce qui légitime l'activité de l'enseignant et ce qui pourrait convaincre l'élève de chercher

à s'approprier tel discours plutôt que tel autre » (Beitone & Legardez, 1995). Ils pensent donc que « les SES ne peuvent se définir que par les savoirs qu'elles conduisent les élèves à s'approprier », ce qui « pose inévitablement la question de la transposition didactique » (Beitone et al., 2013).

Cette argumentation se veut aussi une réponse aux critiques externes des SES, qui lui reprochent de reposer sur une approche idéologique des SES : pour les refondateurs, « la seule réponse plausible à ces attaques réside dans la solidité des fondements scientifiques de nos enseignements » et « il importe de montrer que tous les points du programme reposent sur des travaux scientifiques reconnus et que les professeurs de SES présentent chaque fois que cela est nécessaire l'état des controverses scientifiques sur les questions traitées » (Beitone et al., 2013).

Si on peut donc légitimement reprocher au concept de transposition didactique son utilisation à des fins normatives, un autre reproche apparaît moins pertinent. Ainsi les fondamentalistes reprochent à la transposition didactique d'être « une justification de l'enseignement magistral » (Beitone et al., 2013). Or, la théorie de la transposition didactique « ne dit rien quant aux démarches pédagogiques à mettre en œuvre », et elle « conduit nécessairement à des démarches qui visent toutes à conduire l'élève à une activité intellectuelle autonome », à prendre en compte les représentations des élèves, or « tout cela n'a rien de magistral » (Beitone et al., 2013).

En 2005, un épisode apparaît révélateur de ce glissement de sens du concept de transposition didactique. M. Montoussé, alors inspecteur pédagogique régional (aujourd'hui inspecteur général des SES), propose de recentrer l'enseignement des SES sur l'étude des fondamentaux, au moins pour ce qui concerne la science économique. Grosse considère que cette proposition est partagée par les refondateurs, pour qui « il faut en passer par l'enseignement des fondamentaux » (Grosse, 2014). Or, les refondateurs, à travers un article de Buisson (2005) régulièrement cité par les autres formateurs de l'IUFM d'Aix, ont fortement critiqué la proposition de Montoussé.

Buisson considère toutefois que cette proposition a le mérite de « clarifier le débat sur la didactique des sciences économiques et sociales », dans la mesure où elle fait apparaître une double opposition :

« 1) Faut-il mettre en avant les fondements scientifiques de notre enseignement, ou faut-il considérer que l'enseignement des SES doit au contraire prendre ses distances avec les sciences économiques ? La notion de "savoir fondamental" s'appuie très clairement sur la première option, et défend la légitimité scientifique de notre discipline.

2) L'enseignement des SES consiste-t-il à transmettre des savoirs faisant l'objet d'un consensus, ou doit-il au contraire s'appuyer sur une approche pluraliste des savoirs enseignés, qui laisse une large place au débat contradictoire ? La logique du recentrage sur les fondamentaux conduit à choisir une approche consensualiste ».

Buisson considère que cette « double alternative offre une présentation simple des divergences actuelles parmi les approches didactiques des SES » et propose le tableau suivant pour les synthétiser :

	Relation forte entre les savoirs enseignés et les sciences économiques	Relation faible entre les savoirs enseignés et les sciences économiques
Approche pluraliste des savoirs enseignés	Transposition didactique des savoirs Débat scientifique dans la classe	Critique du caractère idéologique des sciences économiques Revendication d'une spécificité de la démarche des SES, à distance des savoirs académiques
Approche consensualiste des savoirs enseignés	Recentrage sur les fondamentaux Conception transmissive des savoirs.	

Buisson critique donc à la fois le recentrage sur les fondamentaux proposé par Montoussé et le discours de l'APSES critiquant le caractère idéologique des sciences économiques ; il propose de faire vivre le débat scientifique dans la classe avec une approche qu'il nomme « transposition didactique des savoirs ». On voit ici que la notion de transposition didactique est utilisée comme une position parmi d'autres sur la manière de concevoir l'enseignement des SES et qu'il ne s'agit plus d'un débat scientifique sur la pertinence de la notion pour analyser la didactique des SES.

Cela rejoint Grosse qui considère que les refondateurs « sont plutôt partisans de ce qu'ils appellent souvent la transposition didactique, c'est-à-dire l'idée de reproduire, sous forme un peu réduite, dans l'enseignement secondaire les disciplines du supérieur avec leurs logiques, leurs épistémologies et leurs manières de faire, et faire en sorte que l'enseignement secondaire soit le plus près possible des enseignements des disciplines académiques du supérieur » (Grosse, 2014).

Ces éléments montrent que la nature du débat a évolué : le concept de transposition didactique n'est plus seulement utilisé comme un concept scientifique permettant de rendre compte de l'enseignement des SES, il désigne aujourd'hui une manière (parmi d'autres) de concevoir l'enseignement des SES.

Quoiqu'il en soit, les débats à l'intérieur du corps des professeurs de SES « contribuent progressivement à faire évoluer l'identité des SES comme discipline scolaire » (Beitone et al., 2013). Cela se fait-il dans le sens souhaité par les refondateurs ?

2.5. Changements de programmes : une évolution de la discipline dans un sens souhaité par les fondateurs ?

Les programmes de SES ont progressivement évolué depuis 1967, contribuant à redéfinir l'identité même de la discipline et à l'éloigner du projet fondateur. En effet, les SES se sont progressivement retrouvées confrontées à une alternative : « soit on continue à définir les SES par la formation du citoyen et on met en péril leur existence, car toutes les disciplines scolaires contribuent à la formation du citoyen ; soit on fait évoluer la définition des SES en considérant que c'est une discipline scolaire qui vise à faire apprendre aux élèves des savoirs issus de la sociologie, de la science économique et de la science politique » (Beitone et al., 2013). En réponse à cette alternative se produit alors progressivement « une évolution importante dans les textes officiels » car, de plus en plus explicitement, au lieu de tenir un discours global sur des objets, on a tendance à prescrire le recours aux sciences économiques d'une part et de sociologie d'autre part » (Dollo, 2003).

Plusieurs éléments vont dans ce sens. Dans le Bulletin Officiel du 5 février 1987 accompagnant les aménagements du programme de seconde, il est clairement précisé pour la première fois que l'enseignement des SES utilise et associe « les apports des différentes sciences sociales (économie, sociologie, démographie, anthropologie, droit, science politique ...) », puis la « référence explicite à la sociologie, comme à l'économie, apparaît dans les programmes de 1988 » et « se précise dans ceux de 1993-94 » (Chatel & Grosse, 2002), en même temps que le poids de la sociologie s'alourdit dans les programmes. La réforme de 1992 marque une inflexion dans la conception de l'enseignement des SES : outre le fait que les enseignants de SES doivent faire appel aux différentes disciplines de « rattachement » des SES, apparaît l'idée selon laquelle on peut introduire une certaine théorisation. L'introduction d'un enseignement optionnel de science politique en Première, à la rentrée 1995, « est explicitement liée à l'objectif de former les élèves aux concepts et aux méthodes de cette discipline scientifique et de préparer les élèves à suivre dans le supérieur des études de droit et/ou science politique » (Dollo, 2003).

En 1998, un colloque sur l'enseignement des SES se tient à Rennes avec de nombreux universitaires et affirme la « nécessité d'un rapprochement avec l'université ainsi que l'affirmation plus claire du lien entre les SES et les disciplines de référence » (Beitone, et al., 2013). La même année est publié un « Manifeste pour la troisième culture », à l'initiative de C. Baudelot et R. Establet, qui justifie la présence des SES dans la formation des lycéens par référence aux disciplines savantes relevant de la troisième culture, « celle de l'économie, de l'anthropologie, et de la sociologie ».

Même si ce « relatif consensus est mis en cause par certains professeurs de lycée qui réaffirment leur refus de voir les SES se transformer en "propédeutique" de l'enseignement supérieur » (Beitone, et al., 2013), la discipline SES va évoluer dans le sens d'un rapprochement avec les

disciplines universitaires de référence. Ainsi, à la rentrée 1999, un nouveau programme de Seconde « affirme nettement que l'objectif est de fournir aux élèves une première initiation aux sciences sociales » (Beitone et al., 2013), ce qui éloigne donc les SES de l'initiation aux faits économiques et sociaux du projet fondateur. Puis les nouveaux programmes de Première et Terminale sont construits à partir de la « volonté du groupe d'experts de renforcer les fondements scientifiques des programmes de SES » (Beitone et al., 2013). Ainsi le préambule du nouveau programme de Terminale indique que l'observation de faits économiques et sociaux est « guidée par des questionnements théoriques ». J.-L. Gaffard, qui a présidé le groupe d'experts sur les programmes de SES, précisera en 2008 que ces programmes « reposent sur la volonté claire de s'inscrire en regard des acquis scientifiques du moment » (Gaffard, 2008). Il n'est ainsi pas surprenant de constater que ce programme fut vivement contesté par l'APSES, mais soutenu par Action SES : les SES s'éloignent progressivement de l'esprit du projet fondateur et se rapprochent de la conception des SES défendue par les refondateurs.

La fin des années 2000 est marquée par le retour en force des critiques externes des SES, qui sont « accusées de tous les maux » : « L'inadaptation des programmes et les préjugés des enseignants seraient responsables de la faiblesse des connaissances économiques en France et, pourquoi pas, de points de croissance en moins » (Gaffard, 2008). En 2008, « face à la montée des périls pour les SES », est publié un « appel de Lyon » soutenu à la fois par les associations universitaires (AFSE, AFS, AFSP), l'APSES et les refondateurs. Cet appel affirme sans ambiguïté que « les sciences économiques, la sociologie, la science politique sont indispensables aujourd'hui pour se comporter en acteurs éclairés de la vie sociale », et indique que les nouveaux programmes devront « expliciter les fondements scientifiques de l'enseignement de SES, initier les élèves aux savoirs et méthodes de chaque discipline », tout en continuant à « permettre des croisements disciplinaires entre sciences sociales » (Appel de Lyon, 2008). Ainsi, un consensus est affirmé au sein de la profession pour défendre le rapprochement avec les disciplines universitaires : conformément aux positions défendues par les refondateurs, le salut des SES est présenté comme passant par une remise en cause du projet fondateur.

Le début des années 2010 voit la mise en place de nouveaux programmes, qui sont en vigueur aujourd'hui² et qui modifient l'objectif de l'enseignement : « les thèmes ne sont plus étudiés pour eux-mêmes, mais ils sont l'occasion pour les élèves de s'approprier les concepts, les problématiques, les méthodes des sciences sociales » (Beitone et al., 2013). Ils constituent « une étape majeure dans l'histoire des SES », dans la mesure où les « liens avec l'université et la recherche ont été renforcés, la place des disciplines de référence est plus clairement affirmée dans les textes des programmes »,

² Le programme de Seconde entre en vigueur à la rentrée 2010, celui de Première en 2011, celui de Terminale en 2012. Des allègements sont entrés en vigueur en 2013.

ce qui serait de nature selon les refondateurs à renforcer la « légitimité scientifique des SES comme discipline scolaire » (Beitone et al., 2013).

Ces changements successifs de programme se sont accompagnés d'une autre évolution : « de manière progressive, la démarche modélisante se substitue à la démarche descriptive et analytique amorcée à la création de la discipline » (Murati, 2013). Dès lors, « la discipline scolaire SES ne peut plus se justifier par ses méthodes (pédagogies actives, travail sur documents etc.) largement utilisées dans le système scolaire, mais elle doit le faire, comme toutes les disciplines scolaires, à partir des savoirs qu'elle se propose de transmettre aux élèves » (Dollo, 2009).

Au-delà, c'est la dénomination même de la discipline qui a évolué : alors que dans les premiers programmes la discipline s'intitulait « enseignement aux faits économiques et sociaux », son intitulé est devenu depuis le début des années 1990 « sciences économiques et sociales » : dorénavant « l'économie et le social sont appréhendées de manière rationnelle et non factuelle » (Murati, 2013). Selon Murati, on a donc assisté à « un glissement sémantique qui va des "faits" vers les "sciences" et qui suppose a) une rationalisation des modes d'appréhension de la réalité économique et sociale reconstruite à l'intérieur de la forme scolaire disciplinaire. b) que les élèves reçoivent non plus un enseignement sur les faits mais un enseignement à des sciences » (Murati, 2013).

Dollo synthétise ces différentes évolutions : « L'ambition initiale est maintenue, il s'agit toujours de conduire les élèves à l'intelligence des économies et des sociétés contemporaines ». En revanche, « les moyens d'atteindre cet objectif ont évolué », dans la mesure où « les références disciplinaires se sont transformées », à la fois parce que les « rapports avec l'histoire de l'Ecole des Annales se sont distendus » et car « les références aux autres disciplines académiques des sciences sociales (sciences économiques, sociologie, science politique) sont devenues plus explicites » ; de plus, « si la "transdisciplinarité" est toujours évoquée, la volonté de conduire les élèves à s'appropriier le regard spécifique de chaque discipline est beaucoup plus nette » (Dollo, 2005 b).

Qu'ils s'en félicitent ou qu'ils le regrettent, on remarque un consensus chez les fondamentalistes et les refondateurs sur ce constat d'une évolution de la discipline dans le sens souhaité par les seconds : selon Legardez, « l'histoire des SES montre une tendance longue [...] au renforcement des références explicites à des savoirs savants (en économie, sociologie et sciences politiques) » (Legardez, 2004), pour Guillot les programmes de SES « se rapprochent peu à peu des savoirs savants de l'économie et de la sociologie » (Guillot, 1998), quand Grosse affirme que le programme actuel de Première « traduit plutôt bien, je dirais, entre guillemets, la victoire à certains égards de cette conception-là de l'enseignement des SES » (Grosse, 2014).

On comprend dès lors que ces changements de programmes successifs ont été perçus par les partisans du projet fondateur comme une remise en cause de « l'identité de la discipline » (Harlé &

Lanéelle, 2012) et des finalités de cet enseignement. Les programmes entrés en vigueur en 2012, vivement critiqués par l'APSES mais soutenus par les « fondateurs », sont présentés comme l'achèvement d'une mutation des SES, marquée par l'affirmation progressive d'une conception de la discipline qui « revendique l'ancrage des SES dans les disciplines universitaires », ce qui « assoirait la légitimité de la matière » (Harlé & Lanéelle, 2012), conformément aux positions défendues par les fondateurs . Ainsi, alors que « dans l'ancienne conception disciplinaire la valeur première est donnée à l'éducation à une citoyenneté critique, dans la nouvelle formulation la priorité est donnée à une formation dont [la] valeur éducative revendiquée provient de sa scientificité » (Chatel, 2009). La « finalité première » des programmes de 2010 serait ainsi devenue « l'apprentissage rigoureux de savoirs disciplinaires » (Chatel, 2009).

Cette évolution de la discipline implique que le concept de transposition didactique est de plus en plus pertinent pour rendre compte de l'enseignement des SES, puisque ce qui est enseigné en lycée fait davantage référence aux savoirs savants. Ces évolutions amènent également à se demander si cette discipline est encore une anomalie didactique, comme l'avait appelée Chevallard.

2.6. La fin d'une « anomalie didactique » ?

En 1997, Chevallard avait qualifié les SES d'« anomalie didactique », car le projet fondateur repose sur la « thèse des SES savoir endogène », qui considère qu'on peut « engendrer, de l'intérieur de l'Ecole, une œuvre sapientielle sui generis, savoir endogène se donnant à lui-même sa propre légitimité épistémologique, ne s'autorisant que de lui-même, sans avoir à rechercher l'investiture de la part de quelque savoir exogène que ce soit » (Chevallard, 1997). Ce savoir endogène serait ainsi un « "savoir intermédiaire" autonome vis-à-vis des savoirs savants, légitimé par son "enseignabilité" » (Beitone et al., 2004) ; le « savoir construit de la sorte est donc un savoir scolaire, relativement autonome par rapport au savoir savant » (Dollo, 2011). Dans cette conception originelle des SES, on ne saurait « référer la valeur des savoirs enseignés aux seuls savoirs savants, posés comme une référence absolument extérieure et quasi fixe, puisque se produit un phénomène de créativité culturelle par l'école, dans le cadre des disciplines scolaires » (Chatel, 2001, cité par Beitone et al., 2013).

Cela permet de mieux comprendre le refus de la transposition didactique par les professeurs de SES : selon Legardez, ce refus proviendrait de la crainte de la mise à jour de ce que Chevallard appelle un « terrible secret » : « celui d'une autolégitimation des contenus par les enseignants de SES », qui conduit à l'existence d'un « "savoir-SES" qui posséderait ses propres normes de scientificité » et serait « produit dans l'interaction pédagogique en référence à des postures

pédagogiques plutôt qu'à de véritables savoirs de référence » (Legardez, 2004).

Mais Chevallard constate que cette « anomalie apparente de l'enseignement des SES est en train de se résorber » : la discipline a évolué et « les professeurs de SES apparaissent encore fort proches des savoirs savants [...], plus proches sans doute qu'aucun autre corps de professeurs spécialistes ne l'est des savoirs experts correspondants » (Chevallard, 1997). Chevallard considère toutefois que « la maladie infantile et les crises d'adolescence que cet enseignement a connues laisseront vraisemblablement des séquelles », car « il s'est constitué une idéologie professorale dure, voire intégriste, défiante de toute parole allogène, rétive à l'excès à tout apport qui ne lui serait pas d'emblée assimilable » (Chevallard, 1997). « Mais l'exception des SES, que d'aucuns peut-être voudraient pérenniser, n'en est plus une aujourd'hui, sinon pour une idéologie professorale solipsiste, que le temps patiemment érode » (Chevallard, 1997).

Ainsi, les SES ne sont plus une « anomalie didactique », car « pas plus que les autres disciplines, les SES ne peuvent prétendre définir de façon purement endogène les contenus enseignés » (Dollo, 2005). Aujourd'hui, il semble que personne n'affirme encore que l'enseignement des SES n'a rien en commun avec l'enseignement des savoirs de référence qui est dispensé à l'université. On note en particulier une nette évolution dans les propos des didacticiens proches des fondamentalistes : ainsi, Chatel qui en 1999 considérait que « le rapprochement au savoir savant » n'est pas « un élément explicatif de l'évolution du curriculum prescrit » dans le cas des SES reconnaît aujourd'hui une plus grande proximité des SES avec ces savoirs savants : « toute l'histoire de l'évolution des contenus est l'histoire d'une évolution vers quelque chose de plus proche des disciplines universitaires de référence » (Chatel, 2014).

La transposition didactique apparaît donc pertinente pour les SES, avec toutefois une spécificité par rapport aux travaux de Chevallard.

2.7. La dépersonnalisation : un aspect de la transposition didactique peu adapté pour les SES

Un aspect de la transposition didactique apparaît peu approprié pour les SES : pour Verret comme pour Chevallard, la transposition didactique suppose un « processus de dépersonnalisation », c'est-à-dire que le savoir n'est plus « attaché à son producteur » (Chevallard, 1985) : on enseigne des savoirs sans les rattacher à leur auteur ni retracer leur histoire, le savoir savant serait ainsi séparé de la personne de son producteur.

Or, cela n'est pas le cas dans l'enseignement des SES, où enseignants comme manuels font le plus souvent « référence à des auteurs ou à des courants représentés par des auteurs », si bien que les « élèves travaillent ainsi directement sur les textes des auteurs producteurs du savoir savant » (Dollo, 2005). Cela s'expliquerait par une « spécificité didactique » des SES. « Dans la mesure où les savoirs de référence sont pluriparadigmatiques, la dépersonnalisation prend une forme spécifique en SES », car « dans de nombreux cas, les concepts sont rattachés à tel ou tel paradigme et à tel ou tel auteur ». Pour autant, selon Dollo, « ces concepts ne sont utilisés au sein de la communauté des économistes ou des sociologues qu'en raison du fait que leur portée ne se limite pas à l'auteur considéré » alors que « les concepts trop fortement rattachés à un auteur particulier ("faux droits" et "vrais droits" chez J. Rueff par exemple) ne font pas l'objet d'une transposition » (Dollo, 2009). On peut cependant douter de cette affirmation quand on étudie les programmes actuellement en vigueur : par exemple la notion de demande anticipée est clairement rattachée aux travaux de l'économiste Keynes, celles de désaffiliation et de disqualification sociale font référence rétrospectivement aux travaux des sociologues Castel et Paugam. Il en est de même pour la notion de répertoire d'action, qui est issue des travaux de Tilly.

Quoiqu'il en soit, cette spécificité des SES ne remet donc pas en cause la pertinence du concept de transposition didactique.

De nombreux travaux existent donc en didactique des SES, mais ils sont relativement anciens : peu de travaux ont été menés ces dernières années, si bien que l'intérêt du concept de transposition didactique pour rendre compte de l'enseignement des SES dans le cadre des nouveaux programmes n'a pas été étudié.

Il est donc apparu pertinent de s'intéresser à la transposition didactique à propos des nouveaux programmes de SES, et plus particulièrement de l'enseignement de spécialité en terminale ES intitulé « Sciences sociales et politiques » (SSP), en se demandant si le concept de transposition didactique est pertinent pour rendre compte de l'enseignement de la notion de répertoire d'action, au programme de cet enseignement.

3. La notion de répertoire d'action en science politique

Afin de pouvoir étudier la manière dont la notion de répertoire d'action a été transposée dans l'enseignement secondaire, il est nécessaire de faire le point sur l'usage, en science politique, de cette notion issue des travaux d'un politologue américain décédé en 2008, Charles Tilly.

3.1. La notion de répertoire d'action chez Charles Tilly

Tous les ouvrages de science politique font explicitement référence à l'œuvre de Tilly quand ils présentent cette notion, et notamment à un article (Tilly, 1984) et un ouvrage (Tilly, 1986) où l'auteur cherche à rendre compte de l'évolution des moyens utilisés par les citoyens pour exprimer leurs revendications. Tilly donne trois acceptions de la notion de répertoire d'action collective (*forms of contention*) :

Dans son acception la plus faible, l'idée de répertoire est simplement une métaphore qui nous rappelle que des pratiques comme le *turnout* se répètent, deviennent reconnaissables pour des observateurs et les participants, et se façonnent une histoire en partie indépendante. Dans son acception la plus forte, l'idée de répertoire établit l'hypothèse d'un choix délibéré chez ceux qui revendiquent, entre des modes d'action bien définis, les possibilités de choix et les choix eux-mêmes changeant essentiellement en fonction des conséquences des choix précédents. Dans son acception moyenne, l'idée de répertoire présente un modèle où l'expérience accumulée d'acteurs s'entrecroise avec les stratégies d'autorités, en rendant un ensemble de moyens d'action limités plus pratique, plus attractif, et plus fréquent que beaucoup d'autres moyens qui pourraient, en principe, servir les mêmes intérêts. (Tilly, 1984)

Depuis son introduction par Tilly, la notion « a beaucoup servi et, comme tout terme à succès, elle a été contournée, retournée, aplatie » (Offerlé, 2008). Offerlé note que Tilly a souligné à plusieurs reprises que la notion de répertoire est rarement retenue dans sa version forte ; en revanche « Bien plus fréquents sont les usages "faibles" de la métaphore (initiée par Tilly en écho à un répertoire musical), qui revient à assimiler la notion de répertoire à un moyen d'action (la manifestation est un répertoire, la barricade aussi) ou à la somme des moyens d'action effectivement utilisés ou utilisables par une organisation ou un mouvement (les altermondialistes ont un répertoire d'action comme la CGT en a un), par une catégorie sociale (les intellectuels ont un répertoire quand ils s'engagent par leur nom ou par leur œuvre) » (Offerlé, 2008). Péchu retient ainsi comme définition du répertoire un « stock limité de moyens d'action à la disposition des groupes contestataires, à chaque époque et dans chaque lieu » (Péchu, 2009).

D'ailleurs, les ouvrages francophones de vulgarisation en science politique citent fréquemment un extrait de *La France conteste*, qui renvoie à cette acception faible : « Toute population a un répertoire limité d'actions collectives, c'est-à-dire des moyens d'agir en commun sur des bases d'intérêts partagés. [...] Ces différents moyens d'action constituent un répertoire, un peu au sens où on l'entend dans le théâtre et la musique, mais qui ressemble plutôt à celui de la Commedia dell'arte ou du jazz qu'à celui d'un ensemble classique. On en connaît plus ou moins bien les règles, qu'on adapte au but poursuivi » (Tilly, 1986, cité par Filleule & Péchu, 1993, et par Mayer, 2010).

La science politique française a en effet surtout assimilé cette notion à une métaphore : « Les groupes mobilisés puisent dans des répertoires disponibles qui leur offrent des genres, des

mélodies », comme dans le jazz, « où l'existence d'un répertoire de *standards* n'est jamais exclusive d'improvisations sur les thèmes disponibles » (Neveu, 2015). Ainsi, selon Neveu, le sens de la métaphore apparaîtrait clairement : « Tout mouvement social est confronté à une palette préexistante de formes protestataires plus ou moins codifiées, inégalement accessibles selon l'identité des groupes mobilisés. La manifestation, la réunion publique sont des formes routinisées d'expression d'une cause, d'une revendication. Elles sont aussi susceptibles d'infinies variations » (Neveu, 2015).

Le répertoire est à la fois une ressource et une contrainte pour les individus et groupes sociaux souhaitant exprimer leurs revendications, il « dicterait l'usage de l'action collective, en admettant que les gens tendent à agir dans le cadre limité de ce qu'ils connaissent, à innover sur la base de formes existantes » (Lafargue, 1998) ; « les individus n'utilisent pas indifféremment une forme d'action collective plutôt qu'une autre mais choisissent au sein de "répertoires" existants » (Filleule & Péchu, 1993). « Au-delà de la diversité apparente des formes de contestation à travers l'histoire », Tilly montre l'existence de répertoires « caractéristiques d'une population donnée à un moment donné du temps, à la fois limités et dépendant des structures sociales, culturelles et politiques » (Mayer, 2010). L'intérêt de cette notion est alors de montrer à la fois qu'il existe une « structure préexistante de moyens d'action contraignant le choix des agents », tout en impliquant une « marge de liberté laissée à l'invention des contestataires » (Péchu, 2009).

Dans son ouvrage testament, Tilly réprecise la définition du répertoire dans ce sens : « en un temps et en un lieu donné, les gens apprennent un nombre limité de moyens pour se faire entendre et s'y cantonnent le plus souvent », si bien que les répertoires sont présentées comme des « contraintes », qui « limitent les choix disponibles pour les contestataires potentiels » (Tilly, 2008, cité par Filleule, 2010).

La notion de répertoire d'action collective « permet de rattacher Tilly sans hésiter aux théoriciens de la mobilisation des ressources », car « le choix d'un certain type d'action, bien que limité par l'existence même d'un répertoire, répond avant tout à des considérations stratégiques de la part des acteurs » (Filleule & Péchu, 1993). Filleule considère que l'apport de la notion tillyenne de répertoire est de souligner « que ni les individus, ni les groupes ne peuvent construire une séquence d'action pièce par pièce, cherchant à maximiser un profit dans chaque acte – ou coup. L'action est nécessairement intégrée à un plus large assemblage, bornée par une série de contraintes structurelles délimitant un champ des possibles politiques » (Filleule, 2010). De même, Péchu conclut son article sur les répertoires en retenant que malgré les critiques que le concept a pu susciter, il « a le mérite de souligner que les choix des modes d'action par les mouvements était un choix fait sous la contrainte, notamment de l'expérience passée et des ressources à disposition des contestataires » (Péchu, 2009).

3.2. L'évolution des répertoires d'action collective

Le « principal apport » de Tilly a été de montrer qu'on avait assisté à une modification des répertoires d'action au cours du temps (Péchu, 2009). La notion de répertoire a en effet permis à Tilly de « réintégrer le temps long à l'analyse des mouvements sociaux » (Neveu, 2015), en permettant de rendre compte de l'évolution des formes de l'action collective au cours de l'histoire.

Tilly étudie l'évolution des actions collectives depuis le 17^e siècle et étudie en particulier l'évolution des actions collectives en France et en Grande-Bretagne, ce qui lui vaudra d'être critiqué, Offerlé lui reprochant une « perspective occidentalocentrée »³ (Offerlé, 2008). Tilly distingue deux grands types de répertoire qui se sont succédé depuis le 17^e siècle, et que l'on peut considérer comme « deux types-idéaux de répertoire » (Offerlé, 2008).

Le premier répertoire, qu'il nomme « localisé et patronné » se développe au 18^e siècle et est caractérisé par :

1. l'utilisation fréquente et temporaire par des gens ordinaires des moyens d'action normaux des autorités, soit en dérision soit délibérément ; la saisie des prérogatives du pouvoir au nom de la communauté locale ;
2. l'apparition fréquente de participants qui se manifestent comme membres de corps et de communautés constitués plutôt que comme représentants d'intérêts spécialisés ;
3. la tendance à s'adresser à des patrons puissants pour obtenir le redressement des torts, et surtout pour devenir des interlocuteurs des autorités extérieures ;
4. l'utilisation de fêtes et d'assemblées publiques autorisées pour la présentation des doléances et des exigences ;
5. l'adoption répétée d'un symbolisme riche de la rébellion, en forme d'effigies, de mimes et d'objets rituels ;
6. la concentration de l'action sur les demeures de malfaiteurs et sur les lieux des méfaits plus que sur les sièges et les symboles de la puissance publique. (Tilly, 1984)

A partir de 1830-1850, émerge une tendance à l'action nationale et autonome caractérisée par :

1. l'utilisation de moyens d'action plutôt autonomes, différents de ceux dont font usage les autorités ;
2. l'apparition fréquente d'intérêts définis comme tels, dans un cadre associatif ou quasi associatif (« Coalition pour la Justice », « Citoyens Unis Contre », etc.) ;
3. les défis directs aux concurrents ou aux autorités, surtout nationales, et à leurs représentants, plutôt que des appels à des patrons puissants ;
4. la tenue délibérée d'assemblées pour l'élaboration de programmes ;
5. la présentation publique de programmes ; des slogans, l'exhibition d'insignes d'appartenance et de solidarité ;
6. une préférence pour l'action en espace public. (Tilly, 1984)

Tilly formule l'hypothèse que ces changements sont liés à « la nationalisation du pouvoir et de la

³ Néanmoins, à la fin de sa vie, Tilly, avec Tarrow notamment, a appliqué cette notion de manière synchronique afin d'interpréter les différences de répertoires d'action au 20^e siècle selon les régimes politiques, en étudiant également des pays non occidentaux (cf. Péchu, 2009)

politique, du 18e au 19e siècle », car celle-ci « stimula dans l'action collective des innovations qui augmentèrent la lisibilité du programme d'un groupe ou d'un autre, tandis que l'expansion de la politique nationale électorale créait un milieu favorable à la protection et à la réussite de ces innovations. Les mêmes processus affaiblirent l'efficacité du répertoire du 18e siècle, qui mettait l'accent sur le patronage et dont le champ était surtout local » (Tilly, 1984). La transformation des répertoires d'action se déroule donc parallèlement à la construction de l'Etat-nation et à l'essor du capitalisme, si bien qu'Offerlé renomme le répertoire national-autonome « répertoire ouvrier ». (Offerlé, 2008).

De ces six changements, les ouvrages de vulgarisation en science politique en ont essentiellement retenu deux, qui permettent de comprendre pourquoi Tilly nomme ces deux répertoires « local-patronné » et « national-autonome » : le rapport avec les puissants qui était patronné et devient de plus en plus autonome au cours du 19e siècle ; la portée de l'action qui était locale et devient de plus en plus nationale. Ainsi, Fillieule et Péchu résument ce changement de répertoire en indiquant que « Tilly repère une évolution des répertoires dans le temps qui, de patronnés, c'est-à-dire dépendant des pouvoirs existants et comptant sur eux pour transmettre les demandes, ont tendance à devenir autonomes et qui, de locaux, deviennent nationaux » (Fillieule & Péchu, 1993). De même, Mayer synthétise les évolutions en retenant ces aspects : « De locaux, indirects (carnaval, charivari) et patronnés par des notables et des personnalités locales, les modes d'action au XIXe siècle deviennent nationaux, directement adressés aux autorités, en particulier l'Etat, et autonomes » par rapport aux notables (Mayer, 2010).

Tilly souligne que cette évolution « n'est que très progressive » et que les innovations proviennent la plupart du temps de « l'extension des limites des formes d'action qui appartiennent déjà au répertoire » (Tilly, 1978, cité par Fillieule & Péchu, 1993). Il est donc inutile de rechercher un événement particulier symbolisant le passage d'un répertoire à un autre : Tilly montre que « le changement des répertoires est rarement un événement brutal et datable , si bien que les répertoires peuvent « se survivre, se superposer » (Neveu, 2015) Les répertoires d'action, plutôt que se succéder nettement en faisant apparaître des dates de rupture, peuvent coexister : ainsi, au 19e siècle, les formes d'action caractéristiques du 18e siècle « perdirent rapidement de l'importance, même si elles ne disparurent jamais totalement » (Tilly, 1984). Toutefois, Tilly estime qu'il est possible de « dater les transitions, grosso modo, vers 1848 pour la France », à d'autres dates pour les autres pays européens qu'il étudie.

3.3. Les débats autour de l'émergence d'un troisième répertoire

Tilly conclut son article sur la nécessité de « scruter l'avenir, et s'interroger sur l'apparition possible de nouvelles formes, voire de nouveaux répertoires » (Tilly, 1984), mais sans donner de pistes sur ces évolutions possibles. A sa suite, de nombreux travaux vont se demander si un troisième répertoire émerge et depuis plusieurs années cette question « agite la communauté scientifique » (Siméant, 2010).

Dès la fin des années soixante, le débat apparaît dans le cadre du courant dit des nouveaux mouvements sociaux, qui « associe l'émergence de nouvelles luttes à l'adoption de nouveaux modes d'organisation et d'action » (Fillieule, 2010), les théoriciens des NMS caractérisant ces mouvements « par la nouveauté de leurs enjeux, de leurs valeurs et de leurs acteurs, mais aussi de leurs modes d'action » (Péchu, 2009). Toutefois, cette « hypothèse a fait long feu » (Fillieule, 2010). En 1993, Fillieule et Péchu font remarquer que « les actions collectives contemporaines ne s'adressent plus seulement à l'économie ou à l'Etat mais ont plutôt pour but le changement personnel ou la création de zones d'autonomie locale ». Ils en concluent que « la reconnaissance de la nouveauté de ces mouvements, aussi bien sur le plan des tactiques (sits-ins, etc.) et des formes organisationnelles (organisations décentralisées) que des buts, pourrait entraîner l'hypothèse fructueuse de l'émergence d'un nouveau répertoire d'action » (Fillieule & Péchu, 1993).

Mais c'est surtout autour de l'internationalisation des répertoires que le débat resurgit : « c'est avec le succès de l'altermondialisme – et plus largement la multiplication de mouvements à visée transnationale – que l'hypothèse d'un troisième répertoire a été le plus travaillée » (Fillieule, 2010). Dans un article consacré à « La transnationalisation de l'action collective », Siméant note que depuis la fin des années 1990 « la sociologie des mouvements sociaux semble marquée par le "tournant transnational" », car les chercheurs « jusqu'alors spécialisés dans l'étude des mouvements sociaux dans un cadre national envisagent désormais de façon prioritaire l'objet empirique, selon eux nouveau, constitué par "les mouvements sociaux transnationaux" et les thématiques dont ils sont porteurs » (Siméant, 2010), en faisant porter leurs recherches sur le développement des ONG, puis sur le mouvement altermondialiste. Neveu estime ainsi qu'il « émerge peut-être un répertoire de troisième génération, internationalisé, reposant sur l'expertise mêlant en réseaux mouvements sociaux, ONG internationales et experts » (Neveu, 2015).

Neveu, comme Tilly, relie cette possible évolution du répertoire aux évolutions de la structure politique : il considère que les répertoires bougent « sous l'effet de la mondialisation, grâce à des technologies de communication », mais aussi « parce que l'affaiblissement des organisations syndicales, la désorganisation organisée des collectifs de travail ont rendu le recours à la grève plus que problématiques en bien des lieux de travail ». De plus, il considère que l'« expertise prend une place inédite, parce que la dimension technoscientifique de nombreux problèmes publics (environnement, santé publique) l'exige » (Neveu, 2015). Les mouvements sociaux seraient ainsi

capables de s'adapter aux évolutions de la société, en particulier aux changements quant à l'exercice réel du pouvoir : le « déplacement des lieux de décision et des espaces politiques de référence a suscité, souvent avec retard, des formes nouvelles de mobilisation » ; celles-ci en effet « cherchent à adapter leur pression à cette nouvelle carte de la "gouvernance" mondiale, à se saisir des possibilités offertes tant par le développement de la mobilité des personnes que par des réseaux de communication (Internet) pour organiser le contre-pouvoir d'une "Internationale civile" » (Neveu, 2015).

Mais en quoi réside la nouveauté de ces mouvements sociaux transnationaux liés à la mondialisation ? Elle « peut désigner des pratiques et discours considérés comme nouveaux, ou résider dans le développement de processus déjà existants depuis un siècle ou deux, mais à une ampleur et une échelle jusqu'alors inconnue » (Siméant, 2010). Tilly lui-même a insisté sur la nécessité de distinguer la globalisation des protestataires et celle de leurs objets de revendication. Beaucoup de travaux « envisagent davantage le discours du global selon les organisations plutôt que des pratiques effectivement transnationales » et la « dimension discursive » y est « omniprésente » (Siméant, 2010). Les politologues s'efforcent donc de montrer comment s'effectue, au sein du mouvement altermondialiste, « un travail de redéfinition de causes et d'intérêts parfois beaucoup plus ancien qu'on ne pourrait le croire ». Si la dimension discursive est importante, « il ne faut pas pour autant négliger les espaces, quant à eux transnationaux, dans lesquels ces causes et actions sont, elles aussi, prises, au moins partiellement, et ceci quand bien même ce ne serait qu'une minorité d'activistes qui y évolueraient ou en suivraient les enjeux ». Siméant fait en effet remarquer qu'une « grande variété de processus militants s'inscrivent dans l'action collective transnationale : actions simultanées ou coordonnées dans des États différents, processus de diffusion, transferts de ressources, construction d'organisations militantes transnationales, nomadisme international de militants... » (Siméant, 2010).

3.4. Un répertoire transnational-solidariste ?

Si un troisième répertoire émerge, comment le nommer ? C'est Cohen et Rai qui tentent en 2000 d'élaborer un modèle de répertoire d'action protestataire prolongeant celui de Tilly : au répertoire paroissial et patronné puis national et autonome, succéderait aujourd'hui un troisième, transnational et solidariste. Cette appellation, forgée alors que le mouvement altermondialiste est en germe (Attac est née en 1998, la première mobilisation altermondialiste a lieu à Seattle en 1999), ne fait pas référence à l'altermondialisme mais renvoie en fait aux ONG. Les auteurs citent d'ailleurs comme exemples de mobilisations incarnant ce nouveau répertoire les concerts contre la famine ou pour

l'annulation de la dette, mais pas les contre-sommets altermondialistes : il s'agit de mobilisations de solidarité internationale, qu'on appelait alors tiers-mondistes, plutôt que de l'altermondialisme à proprement parler⁴. Cette labellisation soulève des critiques, notamment parce qu'elle « est inégalement articulée aux précédentes » : en effet, si « transnational fait écho à local et national, solidariste est-il en résonance avec autonome et patronné ? Réticulaire n'aurait-il pas mieux convenu ? » (Offerlé, 2008)

De plus, l'existence même d'un nouveau répertoire fait débat, cette thèse présentant plusieurs limites. Les politologues regrettent que soient « oubliés les principes élémentaires de prudence accumulés dans la sociologie des mouvements sociaux » (Siméant, 2010) et mettent ainsi en garde : si le « dépassement des cadres nationaux constitue bien une tendance majeure des mobilisations depuis une vingtaine d'années, celle-ci donne trop souvent lieu à des généralisations hâtives ou enchantées » (Neveu, 2015).

Ce manque de prudence tient d'abord au fait que, alors que Tilly analysait des changements à l'échelle séculaire, « Nous sommes là sur une période de cinquante ans au plus, si bien qu'il est difficile de faire la part des trends de longue durée dans les changements de contexte des effets de cycle » (Fillieule, 2010).

De plus la transnationalisation ne doit pas être surestimée. Dans un encadré précisant « Ce que n'est pas la mondialisation des mobilisations », Neveu indique que celle-ci n'est ni un phénomène généralisé (« les situations de mobilisation simultanée dans plusieurs pays contre un adversaire identique demeurent liées à des événements exceptionnels »), ni un « phénomène avancé », du fait de la faible organisation au niveau supranational (Neveu, 2015). Il faut garder en tête que « Toutes les organisations qui contribuent aux mouvements sociaux transnationaux ne sont pas des structures transnationales » et que « L'action collective transnationale a aussi, et parfois surtout, des logiques locales [...] renvoyant aux espaces politiques nationaux » (Siméant, 2010). En effet, « ces divers mouvements jouent sur plusieurs espaces et restent très présents dans les espaces nationaux » (Offerlé, 2008). Il est vrai qu'une association comme Attac mène des campagnes sur des enjeux transnationaux (pour « taxer les transactions financières », « changer le système, pas le climat », contre les traités de libre-échange, sur les enjeux de la construction européenne, pour l'annulation de la dette des pays du Sud, ou encore pour réformer les organisations internationales), mais aussi des campagnes strictement nationales, à la fois quant aux enjeux et à l'espace de mobilisation, comme l'illustre son importante implication dans les mouvements contre les réformes des retraites, que ce soit en 2003 ou en 2010.

Une autre limite tient au caractère novateur de cette transnationalisation, toute la difficulté étant alors « d'arriver à cerner ce qui fait, ou pas, la nouveauté des phénomènes observés » (Siméant,

4 Même si ce mouvement tiers-mondiste participe de la genèse du mouvement altermondialiste (Agrikoliansly, 2005).

2010). Or, « la dimension internationale n'a jamais été absente de la protestation » (Siméant, 2010). Neveu la rejoint en précisant que la « mondialisation des mobilisations » n'est en rien « une innovation sans précédent », faisant référence aux Internationales ouvrières créées au 19e siècle.

Une dernière critique est de même nature que les reproches adressées par Collovald (2002) aux travaux de Ion (1997), dont le modèle du militant affranchi remplaçant progressivement le militant affilié ne serait selon elle pas dépourvu de connotations normatives, « ringardisant » l'engagement dans le mouvement ouvrier. Ainsi, selon Offerlé, affirmer l'émergence d'un troisième répertoire reviendrait à démonétiser les « forces dites anciennes et des façons archaïques de procéder », et ainsi à décréter le second répertoire « aussi obsolète que les acteurs, les causes et les intérêts qu'il contribuait à mettre en scène » (Offerlé, 2008).

Il est possible de conclure que si les notions tillyennes de répertoire local-patronné et de répertoire national-autonome apparaissent comme stabilisées et faisant l'objet d'un consensus au sein de la communauté scientifique, l'émergence d'un troisième répertoire et plus encore son appellation transnationale-solidariste suscitent des controverses. Selon Neveu, « Sur la trans-nationalisation des évolutions sont évidentes, on peut aussi plaider sur le rôle croissant d'un travail orienté vers les médias et sur l'expertise » ; en revanche la catégorie "solidariste" lui « semble plus imprécise »⁵. Comme le résume Siméant, « Certes, le répertoire de la protestation dans les États contemporains prend un « ton » transnational, à défaut de toujours être incarné par des actions transnationalisées – et quand bien même il ne porte que sur des enjeux locaux opportunément renvoyés à l'international. Mais cela ne signifie en rien la disparition de nombreux éléments du répertoire national. À l'inverse, nombre de protestations au niveau national et sur des enjeux strictement locaux ont déjà des propriétés que l'on attribue souvent aux actions transnationales : fort recours aux médias, à l'expertise, à Internet, mise en scène de la forme délibérative... » (Siméant, 2010). On voit donc qu'il semble imprudent d'affirmer qu'un nouveau répertoire transnational aurait remplacé le répertoire national-autonome, même si la dimension transnationale des mobilisations (que ce soit sur le plan des discours, de la structuration ou des actions menées) est une tendance observable depuis la fin du 20e siècle. Ainsi, si Neveu évoque l'existence d'un répertoire de troisième génération, c'est « de manière prudemment interrogative » (Offerlé, 2008).

Conclusion : La transposition didactique, un concept heuristique pour étudier les pratiques d'enseignement sur l'évolution des répertoires d'actions ?

Au final, les différentes critiques contre la transposition didactique en SES semblent ne pas remettre en cause le caractère heuristique et pertinent de ce concept pour la didactique des SES : « le modèle

⁵ Entretien électronique avec Erik Neveu

s'applique bien aux SES, la légitimité des savoirs enseignés est toujours fondée en dernière instance sur la référence aux savoirs savants » (Beitone et al., 2013) ; « on enseigne dans cette discipline scolaire des objets issus ou au minimum fortement influencés par des savoirs de référence, tels qu'ils sont présents dans les universités » (Dollo, 2003).

De plus, le concept de transposition didactique apparaît d'autant plus pertinent que le changement de programme en SES opéré entre 2010 et 2012 traduit un changement d'objectif, une importance accrue aux savoirs savants. Il apparaît alors pertinent d'étudier à quelle transposition didactique ils ont donné lieu, d'autant que l'évolution des savoirs enseignés peut alors s'expliquer « principalement (mais pas exclusivement) par l'évolution des savoirs savants et l'état des débats au sein des communautés scientifiques qui produisent des savoirs de référence » (Beitone et al., 2013).

Le concept de transposition didactique est particulièrement heuristique pour l'enseignement de SSP, car celui-ci se réfère à une seule discipline de référence, la science politique⁶.

De plus, étudier la transposition didactique de la notion de répertoire d'action semble pertinent, car elle renvoie à des savoirs savants clairement identifiés, à un auteur de référence, mais aussi à des débats entre politologues quant à l'avènement d'un troisième répertoire. Il apparaît donc judicieux de se demander comment la noosphère dans un premier temps, puis les enseignants, ont opéré la transposition didactique dans l'enseignement de SSP. Si le professeur est « le garant de la validité épistémologique des savoirs appropriés par l'élève » (Beitone et al., 2013), il apparaît en effet opportun d'analyser comment il met en œuvre la transposition didactique à partir des savoirs savants et des savoirs à enseigner identifiés par la noosphère.

⁶ Du moins pour la notion étudiée dans cette enquête, car dans d'autres chapitres, certaines notions au programme sont issues du droit constitutionnel.

Troisième partie : Une méthodologie basée sur l'enquête

Le corpus de cette recherche est composé d'une préenquête, ainsi que d'une enquête.

La préenquête visait à élaborer la problématique et les hypothèses, et à définir sur quelle partie du programme serait menée l'enquête. L'enquête visait à répondre à la problématique en validant ou non les hypothèses.

1. Une préenquête à partir d'un questionnaire

Une préenquête a permis d'établir plusieurs constats qui ont servi de point de départ à cette recherche. Cette préenquête a pris la forme d'un questionnaire en ligne envoyé par message électronique aux professeurs de SES via les différentes listes professionnelles existantes (APSES, Inter ES, didac ES) et directement aux adresses mails des enseignants de l'académie de Nice. Elle a été menée du 06/11/2014 au 19/11/2014.

Les questions ouvertes ont donné lieu à un post-codage : après lecture des différentes réponses, il s'est agi de repérer des réponses proches et ainsi de définir des catégories permettant de les regrouper. Cette opération fut assez lourde mais cela a permis que la réponse soit en quelque sorte fermée a posteriori, tout en ayant laissé une liberté totale de réponse aux enquêtés. En effet, un certain nombre de questions ouvertes auraient pu être des questions fermées : les réponses auraient alors été moins fastidieuses à traiter, mais poser des questions ouvertes a permis de ne pas imposer une grille d'analyse et ainsi de laisser les enquêtés utiliser leur propre vocabulaire, ce qui devait permettre des réponses plus riches en informations.

Le questionnaire était composé de 13 questions. Les quatre premières questions devaient permettre de déterminer les motivations à enseigner ou à ne pas enseigner la SSP :

1) Enseignez-vous ou avez-vous enseigné la spécialité SSP ?

Les réponses ont été codées selon un choix binaire oui / non.

2) Si non, pourquoi ?

Les réponses ont été codées, en déterminant si les enseignants invoquent des raisons qui ne sont pas liées à leur volonté (notamment la répartition de services entre enseignants de SES) ou au contraire

évoquent explicitement un choix de ne pas enseigner cette spécialité. Dans ce cas, il s'est agi de déterminer si cela était lié à un sentiment d'incompétence lié à la formation de ces enseignants.

3) *Si oui, étiez-vous volontaire pour l'enseigner ?*

Les réponses ont été codées selon un choix binaire oui / non.

4) *Pourquoi ?*

Les réponses ont été codées selon si l'enquêté avait répondu oui ou non à la question précédente.

Les quatre questions suivantes devaient permettre de déterminer si la formation des enseignants en science politique les préparait correctement à enseigner la SSP.

5) *Quel cursus avez-vous suivi au cours de votre formation initiale ? Durant ces études, avez-vous reçu des enseignements de science politique ?*

Le codage a consisté à distinguer trois profils d'enseignants : les « spécialistes » de science politique (qui ont un diplôme d'un Institut d'Études Politiques ou d'une faculté de science politique, y compris ceux qui ont répondu « oui » sans plus de précision) ; ceux qui ont reçu un ou plusieurs enseignements en rapport avec l'enseignement de SSP (science politique et/ou droit constitutionnel), mais ne sont pas des spécialistes de cette discipline ; ceux qui n'ont reçu aucun enseignement en rapport avec l'enseignement de SSP avant de préparer le CAPES, l'agrégation, ou avant le Master MEEF (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation).

6) *Lors de votre préparation du CAPES et/ou de l'agrégation de SES, avez-vous étudié les questions actuellement au programme de SSP ?*

La question, fermée, donnait 3 possibilités : « oui », « non », « seulement certaines ».

7) *Avez-vous suivi des stages de formation continue sur les questions actuellement au programme de SSP ?*

La réponse a été codée selon un choix binaire oui ou non ; les réponses des enquêtés ont été mises en rapport avec leur académie afin de déterminer si le lieu où on enseigne a une influence sur la probabilité de recevoir un stage de formation continue sur les questions au programme de SSP.

8) *Estimez-vous que votre formation (initiale et continue) vous préparait correctement à enseigner la SSP ?*

Les réponses ont été codées selon 3 modalités : oui, approximativement / en partie, non.

Ensuite, deux questions visaient à déterminer sur quelle partie du programme porterait cette enquête, en fonction des difficultés rencontrées par les enseignants.

9) *Quelle(s) partie(s) du programme de SSP vous ont posé le plus de difficultés lors de vos préparations de cours ? Pourquoi ?*

Les réponses ont été codées par chapitre, les justifications selon si un manque de formation était évoqué ou non.

10) *Quelle(s) notion(s) du programme de SSP vous ont posé le plus de difficultés lors de vos*

préparations de cours ? Pourquoi ?

Les réponses ont été codées par notion, les justifications selon si un manque de formation était évoqué ou non.

Une question visait à obtenir des renseignements quantitatifs sur les ressources utilisées par les enseignants :

11) Quels outils avez-vous utilisé pour préparer vos cours de SSP (plusieurs réponses possibles) ?

La question fermée proposait 4 réponses (« manuels universitaires », « manuels scolaires », « fiches éducol », « sites de mutualisation »), ainsi qu'une possibilité d'indiquer d'autres ressources.

Une question cherchait à identifier des enseignants volontaires pour être enquêtés :

12) Question pour les collègues enseignant dans l'académie de Nice ou d'Aix-Marseille : j'envisage de mener des entretiens et des séances d'observation avec quelques collègues enseignant la SSP début 2015, seriez-vous volontaire pour être enquêté ? Si oui, merci d'indiquer un moyen de vous contacter.

Enfin, deux questions permettaient d'obtenir des renseignements signalétiques sur les enquêtés et d'évaluer la représentativité de l'échantillon :

13) Dans quelle académie enseignez-vous ?

Les réponses ont été codées par académie.

14) Comment avez-vous entendu parler de cette enquête ?

La question fermée proposait 3 modalités (« liste APSES », « liste Inter ES », « liste didac ES »), ainsi qu'une possibilité d'indiquer une autre modalité.

203 professeurs de SES ont répondu à ce questionnaire, mais seuls les questionnaires qui ont été renseignés jusqu'à la fin ont été étudiés⁷, soit 175 enquêtés, dont 144 enseignant ou ayant enseigné la SSP. Il faut noter que les enquêtés n'étaient pas contraints techniquement de répondre à toutes les questions, donc le total de répondants à chaque question est inférieur à 175.

L'échantillon apparaît nettement représentatif des enseignants de SES, tout d'abord au niveau géographique, puisque les répondants sont issus de 22 académies de métropole (sur 26 existantes), ainsi que d'enseignants à la Réunion et à l'étranger. La répartition est la suivante : 28 de l'académie de Nice, 13 d'Aix-Marseille, Bordeaux et Versailles, 9 de Grenoble, 8 de Poitiers et Toulouse, 7 de Lyon, 6 de Créteil, Caen, Nantes, Orléans et Rennes, 5 de Strasbourg et de l'étranger, 4 de Lille et Montpellier, 3 d'Amiens, Besançon, Nancy-Metz, Reims, 2 de Paris, 1 de Dijon et de la Réunion. L'académie de Nice est assez logiquement surreprésentée car, ayant eu accès aux adresses mail de tous les collègues de cette académie, ils ont donc tous reçu le message renvoyant au questionnaire.

Il est intéressant de constater également la représentativité de l'échantillon lorsqu'on s'intéresse au

⁷ C'est-à-dire ceux pour lequel le répondant a cliqué sur « terminer » à la fin du sondage.

canal par lequel les enseignants ont eu connaissance du questionnaire. Les réponses aux questionnaires proviennent en effet de professeurs inscrits sur les différentes listes électroniques existantes au sein de la communauté des professeurs de SES, elles-même reflétant les différentes conceptions de la discipline : 56,2 % des répondants disent avoir eu le message via la liste réservée aux adhérents de l'APSES. Il semble logique de noter cette forte proportion d'adhérents à l'APSES, puisque celle-ci revendiquait en août 2014 1421 adhérents⁸, sur 4039 enseignants de SES dans l'enseignement public durant l'année scolaire 2013-14⁹. 23,6 % des enquêtés disent avoir eu connaissance du questionnaire par l'intermédiaire de la liste « Inter ES », qui est une liste de mutualisation regroupant environ 700 enseignants de SES adhérant ou non à l'APSES. 12,4 % des enquêtés déclarent avoir eu connaissance du questionnaire via la liste « didac ES », qui est une liste animée par des enseignants fondateurs et qui regroupe essentiellement des anciens étudiants de l'IUFM d'Aix-en-Provence. Enfin, les 12 autres répondants ont reçu le questionnaire directement par mail, il s'agit essentiellement de professeurs de l'académie de Nice.

Les réponses à ce questionnaire ont donné lieu à la fois à une analyse quantitative et à une analyse de discours. Ainsi, les questions fermées ou fermées après un post-codage ont pu donner lieu à une interprétation statistique, quand les questions ouvertes ont permis d'analyser les discours des enseignants. Certaines questions ont donné lieu à une analyse lexicographique basique, sans logiciel : la fréquence d'utilisation de certains termes ou idée par les répondants a été calculée, ce qui a permis notamment de déterminer quels notions et chapitres, posant particulièrement problème aux enseignants, pouvaient être un sujet de recherche pertinent pour l'enquête proprement dite.

2. L'enquête sur la transposition didactique de la notion de répertoire

L'essentiel de l'enquête a porté sur la transposition didactique interne menée par les enseignants, mais une attention a aussi été portée à la transposition didactique externe.

2.1 L'enquête sur la transposition externe

Nous avons étudié le « curriculum prescrit » sur la notion de répertoire, constitué par le programme de Sciences Sociales et Politiques et les fiches d'accompagnement éducol, mais aussi les manuels

⁸ <http://www.apses.org/tout-sur-l-apses/publications-apses/la-lettre-de-l-apses/article/la-lettre-de-l-apses-no14#.VKfom3u0cc0>

⁹ <http://www.apses.org/metier-pedagogies/statistiques-des-ses-et-de-la/article/evolution-du-nombre-d-enseignants#.VKfyz3u0cc0>

de SSP destinés aux lycéens.

Afin de mieux comprendre ce que la noosphère a considéré qu'il était légitime d'enseigner en Terminale, nous avons complété cette analyse par une enquête constituée d'échanges électroniques avec des membres du groupe d'experts ayant rédigé le programme de SSP, d'un échange électronique avec un universitaire ayant écrit un ouvrage cité dans des manuels scolaires et d'un entretien téléphonique avec un rédacteur de manuel. Ces échanges ont donné lieu à une analyse de discours.

Nous avons également tenté de déterminer l'importance accordée par l'institution à cette notion de répertoire en étudiant les sujets proposés à la fois au baccalauréat et aux concours de recrutement des enseignants (CAPES et agrégation de SES).

2.2. L'enquête sur la transposition interne

Mener des entretiens après une première enquête par questionnaire devait permettre d'« enrichir la compréhension des régularités mises en évidence par les traitements quantitatifs » (Grafmeyer, 1991, cité par Blanchet & Gotman, 2007).

Mais une limite de la méthode par entretien tient aux biais de réponse et notamment aux écarts entre ce que les personnes enquêtées disent faire et ce qu'elles font en réalité. Afin de surmonter au mieux cette difficulté, il a été décidé de combiner l'observation de séquences pédagogiques et l'entretien.

Il était en effet nécessaire « "d'entrer dans la classe" afin de mener une analyse du travail effectif du professeur et saisir la "réalité" du processus de "transposition interne" » (Dollo, 2005). En effet, Chatel et Dollo se rejoignent pour considérer que « les savoirs effectivement enseignés par le professeur font l'objet d'une réinterprétation du programme et des manuels (qui influence à l'évidence le contenu réellement enseigné) », donc « ce qui se passe entre un professeur et ses élèves est fondamental du point de vue de la construction des savoirs » (Dollo, 2005).

Analyser les choix didactiques opérés par les enseignants supposait donc d'observer des séquences pédagogiques, puis de mener un entretien avec les enquêtés permettant de faire justifier ces choix et de les mettre en relation avec leur formation et leur conception de leur métier.

Cette enquête s'est donc déroulée en deux temps.

La première étape a consisté en l'observation avec enregistrement audio de séquences pédagogiques, où il s'est agi d'observer l'activité du professeur lors de cours en classe ordinaire portant sur la notion de répertoire d'action politique, en particulier sur la phrase des indications

complémentaires invitant à étudier « l'évolution des répertoires d'action politique [...] dans le temps long », car c'est celle qui se réfère le plus explicitement aux travaux de Tilly. Cette observation a été l'occasion d'identifier quelles ressources l'enseignant utilise en classe, mais aussi d'étudier comment les professeurs enseignent la notion de répertoire d'action : quelle définition donnent-ils à leurs élèves, quel est l'angle théorique retenu, quelle utilisation font-ils des travaux de Tilly, quelle distance entre les savoirs savants et les savoirs enseignés ? Ils ont également permis de sélectionner des passages significatifs, sur lesquels nous avons fait réagir les enseignants lors de l'entretien.

Après retranscription écrite de ces enregistrements et analyse de leur contenu, la deuxième étape a consisté en un entretien semi-directif avec les enseignants enquêtés. Ces entretiens ont permis à la fois de revenir avec eux sur les séquences pédagogiques observées, de recueillir des renseignements signalétiques sur les enquêtés, de déterminer comment ils ont construit leur cours et ont choisi les ressources documentaires utilisées en classe, ainsi que d'identifier s'ils ont modifié leurs pratiques depuis la mise en œuvre du programme. Ces entretiens ont donné lieu à un enregistrement audio et à une retranscription écrite, afin de pouvoir analyser les discours des enseignants sur leur pratique.

Cette enquête s'est déroulée au cours du mois d'avril 2015, lorsque les enquêtés ont abordé le chapitre « Quels sont les répertoires de l'action politique aujourd'hui ? ».

Elle a été menée auprès de 2 professeurs de SES enseignant l'option SSP, ces enseignants étant volontaires pour être enquêtés. Afin d'identifier des professeurs volontaires, une question spécifique a été posée au cours du questionnaire, puis un message électronique a été envoyé aux professeurs de SES de l'académie de Nice et sur les listes électroniques professionnelles utilisées lors du questionnaire.

La première réponse positive, qui fut longtemps la seule, émanait d'une connaissance personnelle. Face aux difficultés pour trouver d'autres volontaires, nous avons sollicité des connaissances parmi les enseignants de SES pour qu'ils encouragent le collègue enseignant la SSP dans leur lycée à se porter volontaire. C'est ainsi qu'un deuxième enquêté s'est proposé. Mais cette enseignante n'a pas fini l'année scolaire pour cause de congé maladie : fort heureusement, le remplaçant nommé à sa place a été volontaire pour être enquêté.

Les deux seuls enseignants volontaires ont donc constitué notre échantillon. Contrairement au souhait initial de constituer un échantillon représentatif des professeurs enseignant la SSP, à partir des résultats du questionnaire, nous n'avons donc pas eu le choix et n'avons pu sélectionner les enquêtés selon leurs caractéristiques. Il n'est donc pas possible de considérer qu'il s'agit d'un échantillon représentatif et cela nous a conduit à ne pas pouvoir répondre à certaines questions de recherche.

Au départ l'objectif était en effet de mener l'enquête auprès de 3 à 5 enseignants, mais nous avons été confrontés à deux difficultés. Tout d'abord, notre localisation géographique excentrée et le fait d'être enseignant à plein temps nous ont conduit à écarter certains volontaires trop éloignés. De plus, et surtout, alors que 200 enseignants avaient répondu au questionnaire en ligne, nous avons été confrontés à une grande difficulté pour trouver des collègues volontaires.

Cette difficulté tenait essentiellement au manque de formation des enseignants, qui entraînait une crainte d'être en difficulté devant un observateur. Ainsi, plusieurs refus ont été justifiés par des arguments proches de ceux employés par une enseignante dans un message électronique : « je ne suis pas vraiment à l'aise en SSP donc je ne me sens pas d'être enquêtée ».

Cela a pu être renforcé par notre statut : comme indiqué ci-dessus, nous ne sommes pas un chercheur anonyme mais un collègue enseignant les SES, repéré comme « spécialiste » de science politique, notamment du fait de sa formation initiale à l'Institut d'Etudes Politiques d'Aix et du fait de ses mutualisations. Des échanges avec certains professeurs ont laissé entendre que cela avait pu jouer et nous verrons qu'un enquêté évoque la « pression » provoquée par notre présence.

Enfin la difficulté à trouver des enseignants volontaires pour être enquêté peut s'expliquer par la difficile remise en cause des professeurs évoquée par Chevallard pour justifier la résistance au concept de transposition didactique. Une enquête de ce type, bien que n'étant pas une évaluation du travail des enseignants, peut être perçue comme telle, et le professeur aura d'autant plus de réticence qu'il n'est pas incité par l'institution à le faire et qu'il ne se sent pas à l'aise dans cet enseignement. C'est ce qu'indique un enquêté : « Je crois que déjà les collègues, quand tu parles déjà du tronc commun que t'es censé bien maîtriser, socio éco, y en a qui sont pas toujours très à l'aise pour discuter, pour échanger... là sur un truc où on est... enfin moi en tout cas j'assume clairement d'être en position un petit peu fragile, ben oui je crois que les gens ils hésitent oui. Je sais que ça change rien à ma fiche de paie et à ma carrière, donc... » (EB).

Le guide d'entretien a été élaboré en envisageant comme un « travail de traduction des hypothèses de recherche en indicateurs concrets et de reformulation de questions de recherche (pour soi) en questions d'enquête (pour les interviewés) » (Blanchet & Gotman, 2007).

Il s'est donc agi notamment de déterminer le degré de proximité des enseignants avec les savoirs de référence en science politique (cursus de formation initiale, lectures et intérêt pour la politique et la science politique, formation continue, degré de volontarisme pour enseigner cette spécialité...); de déterminer la conception qu'ils ont de leur métier en identifiant depuis combien de temps ils enseignent les SES, s'ils sont adhérents de l'APSES ou non, quelle est leur opinion sur l'évolution des programmes et sur le programme de SSP, particulièrement en ce qui concerne ce chapitre ; de faire le lien entre leur conception de l'enseignement des SES et ce qu'ils font en classe (quels savoirs

veulent-ils transmettre aux élèves ? Quelle stratégie pour que les élèves s'approprient le savoir ?) ; de déterminer comment les professeurs ont construit leur cours et quels problèmes cela leur a posé : quelles lectures, quelles grilles théoriques, quelle utilisation des ressources disponibles (manuels universitaires, manuels scolaires, fiches éducol, sites de mutualisation...) ; d'identifier comment le professeur a choisi les supports documentaires utilisés en classe et comment il a effectué ce choix ; d'identifier si les enseignants ont modifié leurs pratiques depuis 2012 et si oui, dans quel objectif et comment ont-ils opéré des changements.

Les entretiens se sont déroulés quelques jours ou quelques semaines après l'observation en classe, afin de pouvoir préparer l'entretien à partir de l'étude de la séquence observée : ce délai a ainsi permis de proposer de commenter des passages du cours identifiés comme pertinents pour répondre aux questions de recherche.

Ils ont eu lieu au domicile de l'enquêté, dans l'objectif de mettre à l'aise l'enquêté et qu'il puisse ainsi se confier librement, alors qu'un entretien au lycée juste après l'observation ne l'aurait sans doute pas permis, du fait d'une trop grande similitude avec un entretien d'inspection.

Cette recherche relève donc de la méthode de l'enquête, réalisée sur un terrain constitué de classes « normales » de Terminale ES spécialité SSP. Contrairement à une démarche expérimentale de type ingénierie didactique qu'il sera possible de mener ultérieurement, les phénomènes étudiés au cours de cette enquête se produisent naturellement, sans qu'ils ne soient manipulés, bien que l'influence de la présence du chercheur dans une salle de classe n'est pas nulle.

Une analyse de discours et de contenu a été menée à partir du corpus collecté grâce au questionnaire, aux observations de séquences pédagogiques et aux entretiens, afin de déterminer comment les enseignants ont opéré la transposition didactique de la notion de répertoire.

Quatrième partie : Résultats et interprétation

1. Analyse et interprétation en regard du cadre théorique

1.1. Transposition didactique externe

L'enseignement de SSP s'inscrit dans le cadre des nouveaux programmes de Terminale, les élèves pouvant choisir SSP parmi trois spécialités. Conformément à l'analyse de Chevallard, ces nouveaux programmes visaient notamment à prendre en compte les évolutions de la société et des savoirs savants. Ils visaient en particulier à répondre à une série de critiques externes reprochant aux SES leur caractère idéologique.

Le travail d'écriture des nouveaux programmes a été confié à un groupe d'experts, puis a donné lieu à la rédaction de fiches d'accompagnement du programme dites « fiches eduscol », précisant en particulier pour chaque chapitre quels sont les « savoirs de référence sur la question ».

La « transposition en cascade » se poursuit à travers la rédaction des manuels scolaires, confiés à des enseignants de SES.

Etudier les différentes étapes de cette transposition permettra de mieux comprendre comment la noosphère a envisagé l'enseignement de cette notion de répertoire, avant de nous intéresser à la transposition effectuée par les enseignants.

1.1.1. Le programme de SSP et la notion de répertoire d'action politique

Le programme actuellement en vigueur pose comme question « Quels sont les répertoires de l'action politique aujourd'hui ? ». Pour répondre à cette interrogation, le programme précise des indications complémentaires : « Tout en insistant sur l'acte électoral et son rituel, on proposera une conception ouverte de la notion de répertoire d'action politique ne se résumant pas à la pratique régulière du vote. On présentera notamment les dimensions individuelles comme collectives de l'action de protestation politique. L'évolution des répertoires d'action politique sera appréciée tant dans le temps long des transformations de l'ordre politique démocratique que dans le temps court de la conjoncture politique. »

Enfin cette partie du programme comporte une seule notion, celle de répertoires d'action politique.

Cela nous conduit à deux types de questionnements : comment cette partie du programme a-t-elle été « fabriquée » et pourquoi ce choix de traiter des répertoires d'action politiques alors que les travaux de Tilly portent sur les répertoires d'action collectives ?

Murati (2013) note l'absence de transparence sur les travaux du groupe d'experts, tant au niveau de leur composition que des débats qui y ont eu lieu. Selon Murati, le groupe d'experts a une « activité double, d'expertise d'une part et de prescription des contenus d'enseignement d'autre part », il est « en situation de monopole pour la recontextualisation des savoirs : il est le seul à définir les règles de distribution des savoirs alors sélectionnés, il contrôle l'accès à cet espace et s'assure de la production du *discours pédagogique légitime* » (Murati, 2013).

Murati précise également la composition du groupe d'experts ayant travaillé sur les programmes de 2011-2012 du cycle terminal (Première et Terminale) : « sur 11 membres, 4 universitaires (1 pour la science politique, 2 économistes (dont le président du groupe d'experts), 1 sociologue) ; 3 inspecteurs (2 inspecteurs généraux, 1 inspecteur pédagogique) ; 4 professeurs de SES » (Murati, 2013).

L'analyse de Murati, combinée avec des échanges électroniques avec des membres du groupe d'experts, permettent de retracer la manière dont les décisions ont été prises au sein de ce groupe.

Déloye étant le seul spécialiste de science politique au sein du groupe d'experts, c'est lui « qui a été le maître d'œuvre de la partie Science politique du programme »¹⁰. Cela confirme la « division verticale du travail cognitif entre les universitaires et les enseignants » repérée par Murati : « Aux premiers revient, de droit, la sélection des savoirs ». Il existerait donc au sein du groupe d'experts « une segmentation constante entre des "détenteurs du savoir" que sont les acteurs situés dans le supérieur et les acteurs pédagogiques considérés comme les "non-détenteurs", l'inspection demeure "arbitre" » (Murati, 2013).

C'est donc Déloye qui a proposé d'inscrire la notion de répertoire d'action politique au programme et cela n'aurait pas suscité de débats particuliers. Ainsi, un autre membre du groupe d'experts n'a « pas le souvenir que l'introduction de ce concept ait fait l'objet de désaccords particuliers, il a été proposé par Yves Déloye et adopté par consensus »¹¹, ce que confirme Déloye¹².

Il reste maintenant à comprendre pourquoi la notion au programme dans l'enseignement de SSP est celle de répertoire d'action politique et non celle de répertoire d'action collective.

Selon Déloye, cette notion de répertoire d'action politique « est bien sûr inspirée de celle de Charles

10 Entretien électronique avec Alain Beitone

11 Entretien électronique avec Laurent Braquet

12 Entretien électronique avec Yves Déloye

Tilly mais ne s'y résume pas »¹³. Il s'agit donc d'une extension du concept de répertoire d'action : « Les deux notions ne sont donc pas complètement interchangeables car le répertoire d'action politique est plus large que le seul répertoire d'action collective ». Selon Déloye, « L'utiliser est une manière de ne pas reprendre la division habituelle entre mode d'actions conventionnels (type le vote, pétition...) et mode d'actions non conventionnels (type manifestation, action contestataire...) pour mieux envisager dans sa continuité des formes et formats différents d'engagement et d'action politique »¹⁴. Autrement dit, « il faut considérer que le répertoire d'action politique comprend tant des éléments individuels (tel que le vote...) mais aussi des éléments du répertoire d'action collective tel que C. Tilly l'entend »¹⁵. On comprend alors qu'utiliser cette notion permet d'aborder dans un même chapitre « l'acte électoral et son rituel » et « l'action de protestation politique » et d'envisager une continuité entre formes de participation conventionnelles et non conventionnelles.

Il ne s'agit pas ici de « savoirs inventés de toutes pièces pour l'Ecole, voire par l'Ecole » (Chevallard, 1994) : la notion de répertoire d'action politique ne correspond pas à la logique des « savoirs SES » endogènes qu'on retrouve dans le projet fondateur. Déloye indique au contraire que ce terme « est désormais assez fréquent en science politique », faisant référence notamment à l'utilisation de cette notion par Mayer (2010).

L'utilisation faite par Mayer de cette notion va en effet dans le sens indiqué par Déloye¹⁶ : cela permet de montrer une continuité entre les différentes formes de participation politique longtemps distinctes chez les politologues et ainsi de prendre en compte « la légitimité croissante des modes d'action protestataires dans les démocraties occidentales ». Mayer cite ainsi une enquête comparative sur la transformation des formes de participation politique, menée en Allemagne, Angleterre, Autriche, Hollande et aux Etats-Unis par Barnes et Kaase en 1979. Ces auteurs « confirment que la protestation ne fait que prolonger les formes conventionnelles d'action politique » et montrent que dans les cinq pays une majorité de citoyens sont « réformistes » ou « activistes », c'est-à-dire des « citoyens qui combinent action contestataire et participation conventionnelle ». Mayer en conclue que « Ces deux formes d'action politique ne s'opposent pas, elles se complètent, traduisant la légitimation progressive de la contestation politique et l'élargissement du répertoire politique des citoyens de ces cinq démocraties » (Mayer, 2010).

Citant une autre étude sur le rapport des citoyens à la manifestation, Mayer en conclue que « Loin de s'opposer, ces formes de participation politique se complètent. Elles témoignent de l'élargissement du "répertoire d'action" des citoyens et de leur aspiration à une démocratie plus directe » (2010).

13 idem

14 idem

15 idem

16 Au moment de la rédaction du programme, Mayer était présidente de l'Association Française de Science Politique et Déloye en était le secrétaire général. Le lien institutionnel avec la discipline savante de référence est donc très fort.

De même, dans le descriptif d'un cours de M2, Nonna Mayer indique qu'elle va étudier l'utilité du « concept forgé par Charles Tilly [...] pour comprendre les évolutions en cours qui montrent plutôt un recul des formes d'action dites conventionnelles (vote, militantisme partisan) au profit de formes d'action moins institutionnalisées (manifestations, pétitions, collectifs ad hoc, réseaux sociaux) ».

Si l'intérêt de la notion de répertoire d'action politique apparaît nettement, en revanche cette notion n'a pas donné lieu à un travail de définition. Ainsi, Mayer (2010) utilise indistinctement la notion de « répertoire politique » (p. 220), de « répertoire d'action » (p. 223), de « répertoire revendicatif » (p. 282), mais ne donne ni définition ni référence théorique. Elle utilise également la notion de « répertoire d'action » (p. 224) en faisant référence à Tilly, sans préciser « collective », comme si ces notions étaient synonymes. Interrogé pour savoir si cela relevait d'une forme de bricolage conceptuel, Déloye répond qu'il « est fréquent en SHS [sciences humaines et sociales] que les formalisations soient plus ou moins stabilisées et donc bricolées »¹⁷.

Au final, si la notion de répertoire d'action collective apparaît stabilisée, on ne peut pas en dire autant de celle de répertoire d'action politique. Retenir ce terme a été un choix de transposition didactique externe effectué par le groupe d'experts, sous l'impulsion de Déloye.

L'enquête a donc notamment cherché à déterminer si cet usage de la notion de répertoire d'action politique comme extension du concept forgé par Tilly est celui qui a été retenu par les enseignants, ou si ceux-ci ont considéré que répertoires d'action politiques et collectives étaient synonymes.

Avant cela, il faut étudier les ressources à disposition des enseignants, notamment les fiches éducol et les manuels scolaires, car ils ont pu influencer la manière dont les enseignants ont interprété le programme.

1.1.2. La notion de répertoire dans la fiche éducol

Les fiches éducol sont publiées par le ministère de l'Education Nationale et sont présentées comme des ressources pour la mise en œuvre des programmes par les enseignants : le site du ministère indique qu'elles « ont pour but de faciliter son appropriation par les professeurs et de les aider à le mettre en œuvre » : s'il est précisé qu'elles ne prétendent ni à l'exhaustivité, ni à constituer un modèle, « chaque fiche offre un repérage des principales connaissances à mobiliser pour chacune des questions à traiter, suggère des ressources et des activités pédagogiques utilisables en classe et propose des indications bibliographiques et sitographiques commentées ».

On voit donc qu'il s'agit d'une nouvelle étape de la transposition didactique externe : à partir d'un

17 Entretien électronique avec Yves Déloye

programme relativement succinct, elles donnent des indications plus détaillées sur les « savoirs à enseigner ».

Déloye indique qu'elle a été rédigée « par des collègues de SES mandatés par l'inspection » avec qui il a interagi¹⁸.

La fiche, après avoir rappelé le programme, présente les « savoirs de référence sur la question ». Dès la première phrase, il est précisé que la « notion de "répertoires d'action politique" renvoie explicitement à celle de "répertoire d'action collective" élaborée par Charles Tilly ». Après avoir présenté la typologie des répertoires chez Tilly (local-patronné et national-autonome), elle indique qu'« il existe un troisième modèle qui émerge depuis les années 80 », justifiant cette affirmation par le dépassement du cadre stato-national, l'existence d'un « argumentaire d'expertise juridico-scientifique » et un mode d'organisation interne « décentralisé-réticulaire », tout en précisant que l'« altermondialisme et les réseaux sociaux en sont une bonne illustration ». On voit ici que le débat entre politologues n'est pas présenté, la fiche tranche ce débat en affirmant sans y apporter de nuance qu'un nouveau répertoire existe. En revanche, la notion de répertoire transnational-solidariste n'est pas mentionnée pour caractériser ce nouveau répertoire, la fiche privilégiant la dimension réticulaire abordée par Offerlé.

Conformément à ce qui est indiqué par Déloye et Mayer, la fiche indique ensuite que la « notion de "répertoire d'action politique" vise à prendre en considération tant les comportements individuels que collectifs qui permettent aux individus de s'exprimer politiquement » et que cette notion « induit l'hypothèse d'un continuum d'actions politiques allant du vote (forme "conventionnelle" dans le cadre démocratique depuis le milieu du XIXe siècle) à des formes "alternatives" comme la pétition ou la grève, voire des formes violentes (émeutes, violence contre soi...) ».

Après avoir donné des indications sur « le vote comme acte électoral et comme rituel », la fiche indique que « les répertoires d'action politique peuvent être lus dans une triple problématique : l'individualisation de l'engagement, l'anti-professionnalisation de la politique et la parlementarisation-pacification », faisant référence aux travaux de Max Weber et de Norbert Elias. Enfin, la fiche indique des ressources utilisables par les enseignants et proposent des activités pédagogiques. Trois activités sont présentées, une sur l'acte électoral, une sur la manifestation et une sur le répertoire d'action politique, où il est proposé d'« analyser en quoi le mouvement altermondialiste peut être considéré comme un nouveau répertoire de l'action politique » en s'appuyant sur les travaux de Sommier.

Il est alors possible de se demander si les enseignants ont retenu cette acception de la notion de

18 idem

répertoire et s'ils ont présenté l'émergence d'un troisième répertoire en utilisant l'altermondialisme comme illustration.

Mais avant cela, il est nécessaire d'étudier une autre étape de la transposition didactique, en analysant le contenu des manuels scolaires.

1.1.3. L'analyse des manuels scolaires : quels choix didactiques ?

Le traitement de la notion de répertoire et de leur évolution a été analysé pour quatre manuels de SSP (Bordas, Bréal, Nathan, Magnard¹⁹). Ces manuels adoptent tous la même forme « classique » des manuels en SES, à savoir un dossier documentaire accompagné de questions, puis une synthèse.

Les définitions du répertoire d'action politique retenues par ces quatre manuels sont relativement proches. Ainsi, le manuel Bordas retient comme définition des répertoires : « selon Charles Tilly, modes d'action politique disponibles dans une société à un moment donné de son histoire. Chaque groupe mobilisé, en fonction de sa culture protestataire, maîtrise une liste particulière de ces formes d'action » ; le Bréal les définit comme l'« ensemble des moyens utilisables par une population mobilisée pour la défense d'intérêts collectifs dans le cadre de leur participation politique » ; le Nathan comme une « panoplie de moyens d'actions dont disposent les individus lors de mobilisations politiques ou sociales » ; enfin, pour le Magnard, « Un répertoire d'actions politique désigne l'ensemble des modalités d'interventions auxquelles les acteurs peuvent avoir recours pour se faire entendre dans un milieu donné. En science politique, il sert à étudier les modalités d'expression dans l'espace public de groupes mobilisés au sein de la société civile. Il peut comprendre, par exemple, la grève, la manifestation, la pétition, le sit-in, le boycott, etc. ».

On voit que ces quatre manuels n'utilisent pas la notion de répertoire d'action collective mais définissent le répertoire d'action politique en faisant implicitement ou explicitement référence à la définition que Tilly donne des répertoires d'action collective, tout en ne distinguant pas ces deux notions.

En revanche, les choix didactiques opérés par les auteurs de ces manuels sont nettement distincts.

Le manuel Bordas contient sur ce chapitre quatre dossiers, dont un intitulé « Comment les répertoires d'action politique évoluent-ils ? », ce qui renvoie explicitement à la phrase des indications complémentaires du programme. Ce dossier comprend quatre documents : le premier

¹⁹ Il est à noter que certains éditeurs de manuels de SES n'ont pas publié de manuels de SSP, probablement parce que le volume est trop réduit, étant donné que tous les élèves de ES ne suivent pas cette spécialité. Certains éditeurs ont publié une version réactualisée en 2015, mais elles n'ont pas été étudiées dans le cadre de cette recherche.

suggère, à partir d'un tableau de Delacroix et d'une photo (« Des barricades à la non-violence »), un recul historique de la violence dans le cadre des actions protestataires, conformément à l'analyse de Tilly ; le deuxième document présente l'essor du cyberactivisme sans le relier explicitement à la problématique de l'émergence d'un nouveau répertoire ; le troisième est un entretien avec Sommier demandant si la mouvance altermondialiste incarne un répertoire novateur, conformément à ce que suggère la fiche éducol ; le quatrième document, qui indique comme source à la fois l'ouvrage de Tilly (Tilly, 1986) et celui de Neveu (Neveu, 2011), présente l'évolution des répertoires d'action politique en France.

Ce document étant utilisé par les deux enquêtés, nous avons tenté d'analyser la distance entre ce qui est indiqué par le manuel et les travaux de Tilly et Neveu. Il s'agit d'un tableau²⁰ présentant l'évolution des répertoires en trois colonnes : « local-patronné (1650-1850) », « national-autonome (1848-1980) » et « transnational-solidariste (en gestation) (depuis 1980) ». Si les deux premières colonnes du tableau s'inspirent fidèlement des travaux de Tilly et de la synthèse qu'en donne Neveu, la troisième colonne, renvoyant au débat sur l'émergence d'un troisième répertoire, est plus problématique. En effet, Neveu (2015) ne fait pas explicitement référence au terme « transnational-solidariste » et n'en donne pas les caractéristiques présentées dans le document. Celui-ci s'inspire en réalité davantage des caractéristiques de ce que les sociologues des années 1970 appelaient les « Nouveaux mouvements sociaux » (mouvements écologiste, féministe, régionalistes...) que du répertoire transnational-solidariste. Cela peut entraîner certaines incohérences : ainsi la « réticence à toute délégation politique », présentée par Neveu comme une caractéristique des NMS est présentée comme une caractéristique du nouveau répertoire dans la ligne « rapport aux autorités », sur le même plan que patronné et autonome, alors que cela renvoie aux rapports que les militants entretiennent avec les organisations dans lesquelles ils militent et non pas au rapport que le mouvement entretient avec les autorités.

Neveu explique l'absence de la référence au répertoire transnational-solidariste en indiquant « que c'est là une hypothèse et non l'expression d'un consensus » ; il évoque sa « prudence à annoncer l'avènement du troisième répertoire », ainsi que son « scepticisme sur la catégorie "solidariste" et la hiérarchie réelle des innovations qui émergent »²¹, confirmant les limites étudiées plus haut. Cela permet de comprendre pourquoi le terme solidariste n'est à aucun moment explicité dans le document du Bordas, ce qui posera des difficultés aux enseignants enquêtés. Neveu conclut en indiquant que ce document est donc « une interprétation de [s]on Repères s'il revendique s'en inspirer »²².

La synthèse de fin de chapitre reprend l'analyse et le vocabulaire de Tilly quant aux deux premiers

20 Voir en annexe les dossiers documentaires distribués par les enseignants enquêtés.

21 Entretien électronique avec Erik Neveu

22 idem

répertoires, puis indique qu'« un troisième répertoire semble émerger depuis les années 1980. Incarné par l'altermondialisme ou les "Indignés", il porte sur des enjeux souvent transnationaux, plus techniques, donne une place clé à l'expertise, au droit et aux médias, et repose sur une démarche innovante : actions festives et ludiques, utilisation d'Internet, désobéissance civile, campements d'"Indignés", etc. ». On voit que cette synthèse, tout en s'inspirant des analyses des NMS, est beaucoup plus prudente que ce que peut laisser entendre le document étudié ci-dessus quant à l'émergence d'un troisième répertoire : il n'y a pas de référence au terme transnational-solidariste et il est dit seulement qu'un troisième répertoire « semble émerger ». Cela se rapproche davantage de l'état du débat parmi les politologues.

Le manuel édité par Bréal a choisi une progression qui reprend la logique des indications complémentaires du programme : après avoir présenté la diversité des répertoires d'action politique (vote puis formes non conventionnelles), il étudie l'évolution des répertoires (« Comment le répertoire d'action politique se transforme-t-il ? »).

Le premier document de cette partie est un éclairage sur la notion de répertoire d'action collective, à partir d'un extrait de Tilly « La France conteste, de 1600 à nos jours » : on remarque que là encore pour définir « répertoire d'action politique », on s'appuie sur la définition que donne Tilly des « répertoires d'action collective », mais sans expliciter la nuance entre ces deux termes, qui semblent donc pouvoir être considérés comme synonymes.

Le deuxième document porte sur l'évolution de ces répertoires, il s'agit d'un tableau en deux colonnes à base d'extraits de l'article du politologue américain (Tilly, 1984). Il n'y a donc aucune distance avec les travaux de Tilly, hormis au niveau de la dénomination des répertoires : le document n'évoque pas les notions de « local-patronné » et « national-autonome » et se contente d'indiquer « répertoire d'action collective du XVIIIe siècle » et « répertoire d'action collective du XIXe siècle ». Interrogé pour justifier ce choix, Criscione l'explique par le fait que les notions utilisées par Tilly ne sont pas en tant que telles au programme et que retenir les idées principales de cette évolution lui semble suffisant : « j'ai pas remis les termes car je me suis dit que s'ils renaient déjà l'idée générale des deux types de répertoires et la notion de répertoire, c'est déjà pas mal... Le terme j'ai pensé qu'il n'était pas absolument nécessaire de le retrouver dans la synthèse »²³.

Le troisième document est un extrait de *Sociologie des comportements politiques* (Mayer, 2010) présentant les formes de participation non conventionnelles et visant à montrer que les actions protestataires sont des formes de participation politique de plus en plus reconnues comme étant légitimes.

Les deux derniers documents, à partir de l'exemple de l'altermondialisme et des Indignés,

23 Entretien téléphonique avec Gilles Criscione

interrogent l'émergence d'un nouveau répertoire, du fait d'« une organisation en réseaux » et de « la dimension internationale des mobilisations citoyennes ». Il n'y a pas de référence au répertoire transnational-solidariste, en revanche les caractéristiques réticulaires et transnationales sont abordées, conformément à l'analyse d'Offerlé. Au départ, Criscione avait décidé de ne pas évoquer le débat autour de l'émergence d'un troisième répertoire « dans la mesure où ce n'est pas stabilisé », mais le coordonnateur de l'ouvrage lui a demandé d'essayer « de trouver quelque chose là-dessus »²⁴. Alors que le dossier ne fait pas apparaître explicitement la problématique de l'émergence d'un troisième répertoire, il estime que si on lui demandait de refaire le dossier documentaire aujourd'hui, il centrerait peut-être davantage sur ce débat.

La synthèse ne reprend pas les analyses de Tilly sur les deux premiers répertoires et privilégie les transformations récentes des répertoires, en faisant à nouveau référence à l'organisation en réseau et à la dimension internationale de l'action collective.

Le manuel Nathan ne traite quant à lui à aucun moment la problématique de l'évolution des répertoires, et ne fait donc logiquement aucune allusion aux travaux de Tilly : si le dossier documentaire repose sur des extraits d'ouvrage de science politique, ce manuel ne permet pas de traiter ce que demandent les indications complémentaires du programme sur ce point.

Enfin, le Magnard traite ce chapitre en trois parties : la première est consacrée au vote, la deuxième est intitulée « D'une participation conventionnelle à une participation contestataire » et choisit comme cheminement « Des modes de participation non conventionnels... à des formes d'action illégales ». Cette partie montre que la participation politique ne se réduit pas au vote, mais les quatre documents ne font aucune référence à Tilly ni à une quelconque théorie : le premier est constitué d'une peinture représentant une grève ouvrière et d'une photo de banderole anti-gaz de schiste ; le deuxième est un texte d'un militant altermondialiste ; le troisième est un texte de deux juristes militants proches de l'altermondialisme ; la partie se conclue par une chanson de la rappeuse Keny Arkana. Enfin la troisième partie de ce dossier porte sur « le développement de la démocratie par Internet ».

A aucun moment ce manuel n'aborde la problématique de l'évolution des répertoires d'action politique ni ne se soucie de l'état des savoirs sur la question en science politique. Il apparaît révélateur du projet fondateur SES : l'enjeu est d'étudier l'objet « manifestation » ou « désobéissance civile », dans le but de former le citoyen à utiliser ces modes de participation politique, mais sans jamais faire référence aux travaux théoriques, lui préférant l'étude de textes de chansons ou de films. Il semble évident qu'à partir de ce manuel, un élève est incapable de répondre

24 idem

à la question de savoir comment les répertoires d'action politique ont évolué, sauf à dire des banalités sur l'usage d'Internet ou la désobéissance civile, qui n'a d'ailleurs rien de nouveau²⁵.

L'entretien avec Gilles Criscione, le rédacteur de ce chapitre pour Bréal, apporte des éléments permettant de comprendre comment a été rédigé ce manuel, et probablement d'autres parmi ceux étudiés. Au moment où on lui a demandé de confectionner le chapitre sur les répertoires, les fiches éducol d'accompagnement du programme n'avaient pas encore été publiées, donc le seul support était le programme lui-même. Sa volonté a alors été d'essayer « de coller au programme »²⁶.

Le dossier documentaire qu'il a préparé apparaît typique d'une conception selon laquelle il faut partir des savoirs savants et les présenter de manière accessible aux élèves, conformément à la conception « fondatrice » de l'enseignement des SES. Gilles Criscione confirme cette conception des SES et la rattache à sa formation : si ses études de science économique ne l'ont pas amené à étudier la science politique, il a « découvert la science politique à la prépa CAPES » de l'IUFM d'Aix-en-Provence, en 1999-2000. C'est de cette formation qu'il a retenu l'œuvre de Tilly : « La référence à Tilly, je l'ai comme souvenir d'éléments que j'ai vu en prépa ». Il a construit le dossier documentaire en reprenant ses cours de la préparation au concours, puis en complétant avec des lectures de référence²⁷. Il se définit aujourd'hui comme un « produit aixois », n'est pas adhérent de l'APSES et dit partager « entièrement le positionnement d'Alain [Beitone] quant à la place des théories, sur les programmes, la façon d'enseigner... ». Cela permet de comprendre les choix opérés dans le manuel : il tente de répondre à la question posée par le programme en s'appuyant sur des savoirs de référence issus de la science politique, car il dit ne pas voir « comment on peut déconnecter nos enseignements des savoirs universitaires »²⁸.

Au-delà du cas de Criscione, Il semble intéressant de compléter cette analyse par l'étude des auteurs de ces manuels.

Ainsi le Bordas est rédigé sous la direction d'un professeur à l'IEP de Lille et d'un professeur à l'Ecole nationale de commerce ; pour les trois professeurs contributeurs de ce manuel il est précisé qu'ils sont diplômés d'un IEP. Le Bréal ne fait pas mention des formations des contributeurs, mais outre Criscione, plusieurs enseignants sont proches des fondateurs : Nicolas Danglade et Mickaël Joubert sont ainsi des contributeurs réguliers d'Eloge des SES et sont tous deux enseignants en classe préparatoire aux grandes écoles.

25 Le terme fut en effet inventé en 1849 aux États-Unis par David Thoreau, pour justifier son refus de payer une taxe destinée à financer la guerre au Mexique.

26 Entretien téléphonique avec Gilles Criscione

27 Lors de l'entretien il cite notamment les ouvrages de Philippe Braud, *Sociologie politique*, Nona Mayer, *Sociologie des comportements politiques* et Jean-Marie Denquin, *Introduction à la science politique*.

28 Entretien téléphonique avec Gilles Criscione

On comprend alors que la distance aux savoirs savants est moins importante dans ces manuels que dans le Nathan et le Magnard. En effet, le Nathan est sous la direction de Claude-Danièle Echaudemaison, comme tous les manuels de SES de cette collection : ce n'est donc pas une spécialiste ; le Magnard est quant à lui sous la direction de Sophie Jehel, présentée comme « maître de conférences à l'Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis », mais il n'est pas précisé qu'elle y est Maître de conférences en sciences de l'information et de la communication ; sa présentation sur le site internet de cette université²⁹ permet de constater que ni ses études ni ses recherches n'ont de rapport avec le programme de SSP. Tous les autres contributeurs du Nathan et du Magnard sont présentés comme professeurs de SES, sans référence à une formation en science politique.

Au final, l'analyse des manuels révèle différentes manières de concevoir l'enseignement des SSP, qui renvoie notamment à une proximité plus ou moins importante avec les savoirs savants. Avant d'achever l'étude de la transposition didactique externe de la notion de répertoire, il est apparu utile d'analyser l'importance que prend cette notion pour l'institution scolaire, à travers sa présence dans les sujets de concours de recrutement et au baccalauréat.

1.1.4. L'analyse des sujets de concours de recrutement et du baccalauréat

L'étude des rapports de jury des concours de recrutement depuis la réforme des programmes de 2012 montre que la notion de répertoire occupe une place restreinte dans les exigences des recruteurs : aucun sujet d'épreuve orale de mise en situation professionnelle proposé depuis 2012 au CAPES externe de SES ne porte explicitement sur cette notion, de même qu'aucun sujet de leçon à l'agrégation externe, ni à l'agrégation interne, en 2012, 2013 et 2014. Seul le corrigé du sujet de l'option « Droit public et science politique » de l'agrégation externe de 2014 fait une allusion aux travaux de Tilly ; mais le sujet portait sur « Les raisons de l'engagement politique », si bien que la référence à Tilly dans le corrigé est loin d'être centrale.

Il semble donc que maîtriser les travaux de Tilly sur l'évolution des répertoires ne soit pas une condition pour devenir professeur de SES, alors que d'autres problématiques de science politique, qui font référence à d'autres chapitres de SSP, sont régulièrement proposés aux candidats³⁰.

Par ailleurs, entre 2013 et 2015, huit sujets sont tombés au baccalauréat sur le chapitre étudié ici. Six de ces huit sujets demandent aux candidats de montrer que les répertoires d'action sont variés et

29 <http://www2.univ-paris8.fr/cemti/spip.php?article117>

30 Par exemple, à l'épreuve orale de mise en situation professionnelle, les sujets « L'électeur est-il rationnel ? » et « À quoi servent les partis politiques ? » ont été proposés chaque année aux candidats du CAPES externe en 2011, 2012 et 2013.

ne se limitent pas au vote : il n'est pas question ici de l'évolution des répertoires et il semble peu approprié de mobiliser les travaux de Tilly pour y répondre.

Deux sujets portent explicitement sur l'évolution des répertoires d'action politique : « Comment les répertoires d'action politique ont-ils évolué ? » et « Montrez que les répertoires de l'action politique se transforment ». Mais les documents proposés ne font référence ni aux travaux de Tilly, ni au débat sur l'émergence d'un troisième répertoire.

L'étude des sujets de baccalauréat tend donc à montrer que la connaissance des travaux de Tilly sur l'évolution des répertoires d'action n'est pas attendue de la part des futurs bacheliers.

1.2. Transposition didactique interne

1.2.1. Ce que nous a appris la préenquête

La préenquête, à travers l'analyse du questionnaire, a permis d'obtenir de premiers résultats, qui ont contribué à préciser notre problématique.

1.2.1.1. Des enseignants peu formés en science politique

Le premier résultat est la confirmation que les enseignants de SES sont majoritairement peu formés en science politique :

- les professeurs qui disent avoir choisi de ne pas enseigner la SSP justifient majoritairement ce choix par leur manque de compétence en science politique ;
- ceux qui enseignent la SSP mais disent ne pas avoir été volontaires pour cela le justifient fréquemment par ce manque de compétences : un enquêté déclare par exemple qu'il « ne disposai[t] pas de la formation adéquate », une autre déclare qu'elle « ne [se] sentai[t] pas suffisamment formée sur ces thèmes là » ;
- la plupart des professeurs de SES ont suivi des études où la science politique occupe une place nulle ou marginale : 55,7 % n'ont reçu aucun enseignement en rapport avec l'enseignement de SSP avant de préparer le concours de recrutement³¹, 25,3 % ont reçu un ou plusieurs enseignements en rapport avec l'enseignement de SSP (de science politique ou de droit constitutionnel), mais ne sont pas des spécialistes³², seulement 19 % des répondants sont des « spécialistes » de science

31 Il s'agit principalement d'étudiants en science économique et/ou sociologie.

32 Il s'agit notamment d'étudiants en Licence ou Master AES (Administration Economique et Sociale)

politique³³ ;

- ils n'ont généralement pas travaillé les questions de science politique actuellement au programme quand ils ont préparé le concours, notamment parce qu'elles n'ont été au programme que récemment³⁴ ;

- ils n'ont majoritairement pas suivi de stage de formation continue en science politique : seuls 28,9 % des enquêtés déclarent avoir participé à un tel stage³⁵ ;

- les enseignants se déclarent en conséquence majoritairement mal préparés à enseigner la SSP : quand on leur demande si leur formation (initiale et continue) les préparait correctement à enseigner cette spécialité, 57,4 % des enquêtés répondent non³⁶, 12,9 % se considèrent « à peu près » préparés³⁷ et seulement 29,7 % se disent correctement préparés ;

- un nombre significatif de répondants nuance ce constat en affirmant avoir eu recours à l'autoformation³⁸, ce qui nous a conduit à nous demander en quoi cela a consisté et comment ils ont remédié à leurs difficultés.

1.2.1.2. L'utilisation des ressources

Un deuxième résultat porte sur les ressources et montre un recours massif aux outils de mutualisation. Pour préparer leurs cours, les enseignants ont utilisé massivement les outils de mutualisation existant : 84,9 % des enquêtés ont eu recours à ces outils, notamment les ressources publiées sur le site de l'APSES et sur Eloge des SES. Cela nous conduit à nous demander quelle utilisation ils ont eu de ces ressources et si cela est une manière de remédier à leur manque de formation.

En outre, 3 enseignants sur 4 (75,3 % des enquêtés) disent avoir utilisé les fiches d'accompagnement éducol : on pourra se demander s'ils ont eu la même lecture du programme que les autres, et en particulier s'ils ont davantage tenté de transposer les travaux de Tilly, abondamment cités dans la fiche éducol.

Le questionnaire révèle également un usage quasi-systématique des manuels scolaires (92,5 % des

33 Enseignants titulaires d'un diplôme d'un IEP ou d'une faculté de science politique.

34 Certaines questions du programme actuel de SSP, comme celle de répertoire d'action, n'ont jamais été au programme avant 2012 et n'ont donc pas été étudiées par les enseignants quand ils ont préparé le concours.

35 Parmi eux, certains laissent entendre que cela a été insuffisant ou qu'ils ont suivi cette formation dans le cadre de l'ancienne option en Première, alors qu'il ne s'agissait pas des mêmes problématiques et notions au programme.

36 Ou « pas vraiment », « pas du tout », « plutôt non »...

37 Ou « approximativement », « oui en partie », « en gros », « pas totalement », « pas entièrement », « plutôt oui », « ça dépend des thématiques », « moyen », « bof », « oui et non »...

38 Il faut noter que la question ne leur était pas posée.

enquêtés) et une plus faible utilisation des manuels universitaires (61,6% des enquêtés) : cela amène à nous demander quel recul ils ont pris par rapport à ce qui est indiqué dans les manuels scolaires.

1.2.1.3. Les répertoires d'action politique, une notion qui pose des difficultés aux enseignants

Le troisième résultat principal de ce questionnaire est que la notion de répertoire d'action pose problème aux enseignants. Le questionnaire demandait en effet aux enseignants quelle(s) partie(s) du programme de SSP leur pose(nt) problème, afin de déterminer le chapitre sur lequel porterait l'enquête. Le terrain devant être réalisé au printemps 2015, les chapitres semblant poser le plus de difficultés aux enseignants n'ont pas pu être étudiés dans le cadre de cette recherche³⁹, mais pourront l'être dans le cadre d'une recherche ultérieure. Le questionnaire a néanmoins fait apparaître qu'enquêter sur la transposition didactique de la notion de répertoire d'action semble particulièrement judicieux, pour plusieurs raisons.

Il s'agit d'abord d'une notion qui n'était pas au programme auparavant et n'était donc pas enseignée. De plus, cette notion de répertoire d'action pose des problèmes aux enseignants, notamment parce qu'ils ne savent pas bien ce que le curriculum formel prescrit. Les questionnaires indiquent en effet que cette notion est « floue » et qu'il s'agit de « notions et problématiques difficiles à distinguer du répertoire de l'action collective ». Les enquêtés estiment que la notion de répertoire d'action « n'existe pas en tant que telle en science politique » et est donc « difficile à transposer didactiquement en restant fidèle à Tilly », s'étonnant que « le concept lui stabilisé de répertoire d'action collective n'est pas attendu ». Ils estiment ainsi que, dans la littérature spécialisée, la notion de répertoire d'action politique n'est pas employée, au contraire de celle de répertoire d'action collective.

Or nous avons vu que le programme ne parle que de répertoires d'action politique et demande de traiter « l'évolution des répertoires d'action politique », qui doit être étudiée « dans le temps long des transformations de l'ordre politique démocratique », ce qui renvoie aux travaux de Tilly, mais sans y faire explicitement référence. Certains enseignants ayant répondu au questionnaire se demandent alors pourquoi ce n'est pas la notion de répertoire d'action collective qui est au programme et ont l'impression que la notion de répertoire d'action politique relève de ce que Chevallard nomme une « création didactique » (Chevallard, 1985). L'analyse des travaux du groupe d'experts menée plus haut va dans le même sens : cela pourrait être à l'origine de certaines

39 Les deux chapitres les plus fréquemment cités ont en effet été le premier et le dernier chapitre (1.1 "Quelles sont les composantes institutionnelles des régimes politiques démocratiques ?" et 3.1 "Quel est l'impact de la construction européenne sur l'action publique ?"), qui avaient donc déjà été étudiés par les enseignants ou l'auraient été trop tard par rapport à nos délais.

difficultés rencontrées lors de la transposition didactique interne par les enseignants, ceux-ci n'ayant pas accès à une définition stabilisée de la notion qu'ils devaient enseigner.

1.2.2. Ce que nous apprend l'enquête

Avant de montrer quels choix didactiques les deux enseignants enquêtés ont opérés, il a semblé opportun de présenter leur rapport aux savoirs savants et leur conception du métier, ce qui permettra d'éclairer leurs choix didactiques.

1.2.2.1. Des enquêtés ayant une conception différente du métier

Les deux enseignants ont une conception différente du métier, qui se traduit notamment par des liens différents avec l'APSES.

Ainsi, le premier enquêté, que nous appelons A., est membre de l'APSES et a des responsabilités dans l'équipe d'animation de la régionale de Nice, même s'il dit dans l'entretien (EA) qu'il « n'y joue pas un rôle prépondérant ». Plus que par adhésion au projet fondateur, il milite à l'APSES par souci d'efficacité :

« il est important d'adhérer, c'est peut-être mon vieux fond militant hein, à une association de professeurs dès lors qu'on en partage un certain nombre de préoccupations, de thèmes, euh... je crois que c'est important parce que ben quand y a un certain nombre de centaines, voire de milliers d'adhérents, on peut obtenir un certain nombre de résultats positifs. » (EA)

Cela ne l'empêche pas de reconnaître avoir quelques divergences avec les orientations nationales de l'APSES, mais qui ne remettent pas en cause son engagement :

« Maintenant, je peux être en désaccord sur tel ou tel aspect avec l'association à laquelle j'ai adhéré, comme le syndicat. [...] ça ne me pose aucun problème. »

« si les divergences allaient au-delà d'un certain volume, et en même temps portaient sur des éléments clés, je pense que je mettrais en question mon adhésion, ça n'a jamais été le cas jusqu'à présent, et j'estime que le travail fait par l'APSES au niveau aussi des services rendus aux collègues, est globalement... en particulier dans l'académie d'ailleurs euh... relativement efficace, donc y aussi cette dimension-là, qui renvoie peut-être au syndicalisme de services quoi tu vois. » (EA)

En revanche, le deuxième enquêté, que nous appellerons B., est proche des refondateurs et cela doit être relié à sa formation. Après avoir passé le CAPES en candidat libre, il a en effet effectué son année de formation à l'IUFM d'Aix. Au cours de l'entretien (EB), il dit vouer depuis « une reconnaissance éternelle » aux formateurs de l'IUFM d'Aix, qui lui ont appris le métier : « ils ont développé une vraie conception du métier, à laquelle j'ai adhéré et qui me sert jusqu'à aujourd'hui de

base » (EB).

En conséquence, il n'a jamais été membre de l'APSES mais a participé à la création d'Action SES, ce qu'il considère comme logique par rapport à sa formation, car il se dit « attaché à l'ancrage disciplinaire » (EB) et a adhéré à la conception du métier proposée par ses formateurs :

« Voilà, ma formation initiale puis si tu veux les... je veux dire c'est... après tout, une fois que mon stage était fini et que j'étais titularisé, j'aurais très bien pu dire "voilà c'est bon, je m'en fous", mais c'est vraiment la conception qui m'a convaincu intellectuellement. C'est-à-dire je trouve oui que... si on veut encore... bon y a plein d'aspects. Y a l'aspect disons identité professionnelle : si on veut légitimer le fait d'être des professionnels de l'enseignement, d'une part faut qu'on soit formé à l'enseignement, mais faut qu'on soit solide d'un point de vue académique, sinon on met des animateurs. C'est ce qu'il faut qu'on évite à tout prix, c'est-à-dire dire "voilà les gars ce que nous on fait ça s'apprend, y a du savoir derrière, etc.". Et puis aussi, ça c'est du côté du prof, mais aussi du côté du parent d'élève et du citoyen, moi j'ai envie que les enfants qui aillent à l'école apprennent des choses, des choses sérieuses, qu'ils apprennent aussi à réfléchir. » (EB)

A. et B. apparaissent donc à première vue représentatifs des deux conceptions de la discipline existantes. Toutefois, ils suivent peu les débats nationaux sur l'identité des SES.

Si A. est actif localement dans l'APSES, l'entretien révèle qu'il ne connaît pas bien les positions de l'APSES nationale et ne les partage pas forcément :

- C : Il y a une critique qui a été formulée par l'APSES, je sais plus si c'est l'APSES en tant que telle ou si ce sont des gens de l'APSES, comme quoi [le programme de SSP] serait critiquable car il présupposerait des acquis, des prérequis en terme de culture politique et historique. Qu'est-ce que tu penses de cette critique ?
- A : J'ai lu ça quelque part, oui. Je crois pas que ce soit forcément le point de vue de l'APSES, hein, mais je l'ai lu dans... dans les listes, je l'ai lu sur les listes. Ben si cette critique est valide, dans ce cas là, elle est valide pour l'ensemble des objets que l'on étudie, ou des auteurs, ou des conceptions théoriques, donc euh...
- C : Ça t'a pas semblé particulièrement pertinent ?
- A : Ça ne me paraît pas être une... une... une critique pertinente quoi je veux dire. (EA)

Pourtant, il s'agit bien du point de vue de l'APSES exprimé en 2014 lors d'une rencontre avec des représentants du ministère de l'Education nationale et qui avait donné lieu à de vifs débats⁴⁰ : « en SSP, le programme repose sur une présupposée culture historico-politique que la plupart des élèves n'ont pas ».

- C : D'accord. Et qu'est-ce que tu as pensé, alors là pour le coup c'était une critique qui émanait de l'APSES, je crois que c'était quand ils avaient rencontré quelqu'un au ministère, qui demande la suppression de cette spécialité, qui demande qu'il n'y ait plus qu'une seule spécialité de SES, qu'on réintroduise la spécialité langue et qu'il n'y ait plus qu'une seule spécialité SES, qui ne soit pas une spécialité science politique.

40 Le compte-rendu de cette rencontre avait donné lieu à de vifs échanges sur la liste Inter ES et a été publié sur le site de l'APSES : http://www.apses.org/initiatives-actions/compte-rendus-d-audience/article/compte-rendu-de-l-entrevue-avec-le-5406#.VeB_u5cWZc0

- A : T'as lu ça quelque part toi ?
- C : Ah oui, oui, sûr. Je ne l'ai pas ici mais... et d'ailleurs il me semble que c'était pour justifier cette position là qu'avait été émis l'argument selon lequel ça supposait une culture historique et politique. Il s'agit de supprimer la spécialité économie approfondie et la spécialité science politique, et ne faire qu'une seule spécialité de SES.
- A : Ben il faudrait voir quel est le contenu de cette spécialité, mais, a priori, je n'y suis pas favorable et je dirais même que les militants de l'APSES, ou les adhérents de l'APSES que je côtoie, ça m'étonnerait qu'ils y soient favorables. (EA)

Cette proposition a également été faite lors de la réunion mentionnée ci-dessus : « L'APSES porte la demande d'un seul enseignement de spécialité en SES, qui pourrait par exemple être axé sur les méthodes en sciences sociales (type TPE) », ce qui revient bien à supprimer la spécialité SSP. Lors d'un échange postérieur à l'entretien, A. qualifie cette position de l'APSES d'arguments spécieux et de circonstance, et ne considère pas qu'elle est majoritaire parmi les adhérents de l'APSES :

J'ai lu l'extrait que tu m'as envoyé et je me suis aperçu que je l'avais déjà lu il y a près d'un an et que, sans approfondir, il m'avait laissé sceptique. Plusieurs choses me viennent à l'esprit.

- d'abord, je suis plutôt opposé à une nouvelle éventuelle modification des spécialités (sauf si un bilan montrait qu'une majorité de collègues le souhaite) parce que je pense qu'une majorité de collègues a besoin de souffler un peu.

- ensuite, l'argument sur la culture historico-politique me semble spécieux. Nous sommes censés transmettre des savoirs - même s'il y a pluralité et débat sur les "techniques" de transmission - et les pré-requis sont inégalement répartis dans la population scolaire quel que soit le champ disciplinaire mobilisé pour faire des SES (éco, socio, sciences po)

- enfin, la mention d'un EdS centré sur les méthodes ne me convainc pas, d'autant plus qu'il est accompagné d'une référence aux TPE qui ne peuvent en aucun cas être réduits à un apprentissage sur les méthodes. C'est une mention que je qualifierai d'argument de circonstance.

Reste le problème de l'équilibre global des spécialités dans la série ES. C'est une vraie question mais on ne peut pas la résoudre comme l'APSES l'a proposé dans cet entretien. Dernière chose : je ne suis pas convaincu que la majorité des profs des SES membres de l'APSES, soit quand même 1500 environ, soit d'accord avec la proposition contenue dans l'extrait si on leur demandait leur avis.⁴¹

Quant à B., s'il est proche des fondateurs, il a renoncé à participer aux débats internes aux SES, car il ressent un sentiment de saturation vis-à-vis de ces débats :

« je suis plus nulle part, j'ai saturé. [...] J'ai été modérateur là sur l'ancienne liste... comment elle s'appelait là Inter ES, et... ça m'a vraiment gavé quoi, je... enfin voilà ça m'a vraiment fatigué, je me suis retrouvé pris au milieu d'histoires où au bout d'un moment tu te rends compte qu'au-delà des débats théoriques légitimes, tu as des vrais conflits de personnes et tout, et ça m'a... oui j'ai fait un... là je sais qu'il faut que je tourne cette page et que je me remette un petit peu euh... à avoir des sources, à avoir accès à des débats et des discussions de collègues, mais j'ai saturé là, clairement. » (EB)
 « j'ai lâché les listes de discussion, parce que j'étais arrivé à un point de saturation sur les combats APSES et non APSES, qui ont fini par vraiment me fatiguer. » (EB)

⁴¹ Entretien électronique avec A.

A. et B. sont donc porteurs d'une conception différente du métier mais ne sont pas impliqués directement dans les débats qui agitent les professeurs de SES, ils se disent proches d'un des deux camps en présence mais ne s'en font pas des porte-paroles.

1.2.2.2. Une formation initiale éloignée de la science politique

Les enseignants enquêtés sont tous deux non spécialistes de science politique et n'ont reçu que très peu de formation en rapport avec le programme de SSP.

A. était instituteur puis a suivi des études de sociologie et a obtenu un DEA ; il a passé le CAPES en 1994-95, en candidat libre et en étant inscrit au CNED. Il n'est donc pas spécialiste de science politique et n'a pas travaillé la science politique à l'occasion de sa préparation du CAPES : « je n'ai fait absolument rien dans ce domaine » (EA).

Mais il considère que ses études de sociologie qui lui ont été utiles pour l'enseignement de SSP :

« Et là forcément y avait des éléments, c'était pas directement de la sociologie politique, je pense même qu'il y avait aucune euh... aucun chargé de cours, aucun enseignant, qui délivrait un cours de sociologie politique, mais après voir par exemple les modes de vie ou le féminisme, j'ai eu des cours sur le féminisme ou sur les modes de vie, y a des croisements possibles ». (EA)

Contrairement au deuxième enquêté, A. ne s'estime pas incompetent en science politique car il considère avoir été formé grâce à son expérience militante, et à son expérience professionnelle en Guyane, où il a enseigné l'histoire des idées politiques dans le supérieur. Cela explique qu'il se soit porté volontaire pour enseigner la SSP quand la spécialité a été créée :

« il y a incontestablement à la fois des auteurs et des notions que j'ai réinvesti dans mon cours de sciences sociales et politiques [...] j'avais déjà emmagasiné un certain nombre de... de savoirs et de notions. [...] c'est une des raisons pour lesquelles euh... quand j'ai vu arriver ça sur le marché des SES, et que j'ai comparé avec éco approfondie, je me suis dit "bon, si je suis sollicité et que je dois faire une option en Terminale, ce sera SSP" » (EA)

B. est titulaire d'un DEA de macroéconomie, a préparé le CAPES en candidat libre et l'a réussi en 1997. Malgré leur différence d'âge⁴², les deux enquêtés sont donc devenus professeurs de SES à la fin des années 1990. B. s'estime « clairement, pas du tout » compétent et « assume clairement d'être en position un petit peu fragile » (EB). En effet, il n'a jamais eu accès à « une formation science politique agréée » (EB). Au cours de sa formation initiale, il a seulement reçu un enseignement de droit constitutionnel en première année de faculté, ce qui explique qu'il se sent plus à l'aise sur le premier chapitre de SSP. Au cours de sa préparation au concours comme de l'année de stage, B. n'a

42 A. n'est qu'à quelques années de la retraite.

« pas le souvenir » que les questions relatives à la science politique aient été abordées. Ce manque de formation et le fait de ne pas avoir de goût particulier pour la science politique explique qu'il n'était pas volontaire pour enseigner la SSP : il n'a pas eu le choix, mais son statut de professeur remplaçant (TZR) l'a amené à remplacer en cours d'année une collègue qui enseignait cette spécialité.

1.2.2.3. Une formation continue quasiment inexistante en science politique

A. et B., comme la majorité des collègues ayant répondu au questionnaire, sont donc insuffisamment formés en science politique pour enseigner la SSP. La mise en place de nouveaux programmes s'est accompagnée de stages de formation continue afin que les enseignants puissent compléter leur formation en science politique. Mais les deux enquêtés n'en ont pas bénéficié, notamment pour des raisons géographiques.

Ainsi, A. ne se souvient plus s'il a pu bénéficier d'un tel stage :

Le seul stage que j'ai fait euh... alors maintenant faudrait voir si ça vient de moi ou de l'institution, mais il faudrait que je réfléchisse parce que je t'ai dit "pas du tout", et en même temps je me demande si j'ai pas fait un stage quand même. [...] visiblement ça m'a pas laissé de souvenirs impérissables. (EA)

Quant à B., il considère qu'« il faudrait de la formation continue, qu'on a vraiment pas eu » (EB). Il aurait été demandeur d'une formation continue qui ne lui a pas été proposée : « je ne demanderai que d'avoir des cours, mais je connais l'état de la formation des enseignants euh... j'ai pas eu un stage depuis... [siffle] 10 ans quoi, d'accord » (EB). Il explique notamment cette absence de formation par le fait qu'il était à Tahiti lors de la mise en place des nouveaux programmes et il garde un sentiment amer par rapport au manque d'accompagnement de l'institution, s'estimant abandonné par celle-ci :

Mais bon moi j'ai eu l'expérience douloureuse de la réforme au moment où j'étais à Tahiti, et on n'a pas reçu l'ombre du début de la queue d'une instruction, d'accord, on n'a pas vu la tête d'un inspecteur, on avait un chargé de mission qui était là qui était... en théorie qui pouvait nous inspecter, c'était un type qui avait pas 30 ans, bon ça va quoi... Donc sentiment d'abandon, oui c'est quelque chose que j'ai quand même un petit peu. Ça a été très difficile quand t'as un nouveau programme, on sait très bien qu'il faut avoir une discussion collective. (EB)

L'« autoformation » évoquée par plusieurs professeurs ayant répondu au questionnaire apparaît ici comme un choix par défaut, faute de formation continue. Puisque l'institution ne forme pas les enseignants à une discipline nouvelle, c'est aux enseignants de se former eux-mêmes : « si je me forme pas personne ne va me former » affirme B., qui dit trouver cela « scandaleux » :

Je trouve pas ça bizarre, je trouve ça scandaleux. Voilà. Scandaleux. Scandaleux parce

que ça veut dire qu'on... qu'on compte sur mon bon vouloir, dans un métier où on nous charge de plus en plus de... d'activités auxiliaires... [...] je trouve ça pas très.. pas très joli de nous laisser nous débrouiller comme ça. Je vais le faire parce que euh... y a rien de plus inconfortable que de... de pas avoir un peu des biscuits face aux élèves, donc je ferai l'effort de le faire euh... puis je suppose que comme beaucoup de choses une fois qu'on commence à s'y intéresser on commence à y prendre goût, ça je n'en doute pas, mais je trouve pas ça normal qu'on nous demande d'enseigner un truc pour lequel on n'a pas été formé quoi. (EB)

Cette autoformation se fait sous forme de lectures, mais il estime ne pas avoir assez de temps alors que c'est la première année qu'il enseigne la SSP :

je lis beaucoup donc j'ai des... enfin j'ai pas une formation science politique agréée, mais je suis curieux donc j'ai déjà lu des choses qui relèvent de la science politique. [...] Donc ça nécessite du temps qu'on ne nous laisse pas assez. Oui après bien sûr je suis capable de me former tout seul, mais... la première année je peux pas sortir un truc satisfaisant. (EB)

Il conclue en affirmant que cela fragilise l'enseignement des SES :

- B : ce que je reproche à cette option science po, c'est que peut-être oui justement effectivement [les savoirs] sont un peu mous, d'une part ils sont un peu mous et d'autre part on la confie à des gens qui n'avaient pas les connaissances pour le faire, donc ça c'est un peu se fragiliser.
- C : On aurait pu faire comment, le confier à qui ?
- B : Euh ben nous former alors, alors nous former... alors nous former. Y avait deux possibilités : ou alors on faisait pas, en disant "ben après tout on n'a pas de gens qui sont formés pour ça et c'est pas assez d'heures pour qu'on crée un nouveau corps", ou alors on nous forme quand même un peu plus sérieusement que ce qui a été fait. (EB)

On voit ici la cohérence entre ce discours et sa conception des SES : puisque la discipline doit, conformément aux positions des fondateurs, trouver sa légitimité dans sa proximité avec les savoirs savants, confier un enseignement de SSP à des professeurs qui ne sont pas correctement formés à la science politique contribue à délégitimer les SES.

Pour sa part, A. a comblé ses lacunes en science politique, non pas par des lectures académiques, mais par son expérience militante. Il a été amené à retranscrire dans ses cours des notions rencontrées au cours de son engagement militant :

Alors, formellement, je n'ai fait aucune formation de type académique. Par contre je pense que dans mon parcours... militant, mon parcours associatif, syndical, politique, j'ai pioché un certain nombre d'éléments que j'ai réinvesti dans mon cours de sciences sociales et politiques, en donnant quand même à ces notions euh... une acception comment dire... plus scientifique. C'est-à-dire en... en utilisant des notions non pas dans un cadre militant, mais dans un cadre qui est celui de l'Education Nationale. Donc y a un travail de... de reformulation, de transposition, mais il n'empêche que je pars quand même parfois, pas toujours, plutôt souvent d'ailleurs que parfois, de notions que j'ai rencontré dans un cadre qui était un cadre militant. (EA)

On voit ici que, chez les deux enquêtés, le sentiment d'être insuffisamment formé en science politique a produit un besoin d'autoformation, mais les conceptions différentes du métier conduisent

à des démarches différentes : B. a complété sa formation par des lectures scientifiques, A. a utilisé des connaissances puisées dans son expérience militante.

Les cas de A. et de B. semblent donc confirmer l'hypothèse selon laquelle plus la formation des enseignants est ancienne et éloignée d'une spécialisation en science politique, et plus les enseignants ont rencontré des difficultés pour enseigner la notion de répertoire d'action. Ils ont donc été amenés à pallier ces difficultés en faisant appel à différentes ressources.

1.2.2.4. L'utilisation des ressources par les enseignants

Les deux enseignants enquêtés ont tenté de surmonter leurs difficultés en ayant recours à diverses ressources, mais la conception qu'ils ont de leur enseignement modifie l'usage qu'ils font des ressources.

1.2.2.4.1. Le programme et les fiches eduscol comme indicateur de qu'il faut enseigner

Le programme et les fiches eduscol apparaissent comme prescripteurs de qu'il faut enseigner : les deux enseignants se souviennent avoir lu le programme et la fiche eduscol avant de préparer leur cours et ces ressources ont joué un rôle de délimitation de ce qui doit être ou non enseigné.

A. n'en a plus de souvenir précis car il a construit ses cours trois ans avant l'enquête :

Ben, peut-être que c'est la raison pour laquelle je l'ai fait, mais je t'avoue que, comme la fiche Eduscol j'ai du la lire il y a à peu près trois ans, et que je crois que c'est la troisième année que je fais ce cours, à quelques détails près, je ne sais plus véritablement... (EA)

B. construit ses cours en partant du programme, il intègre ainsi le débat sur l'émergence d'un troisième répertoire non pas parce que cela lui semble pertinent mais parce qu'il pense que c'est ce qu'on lui demande de traiter : « j'ai l'impression qu'il fallait en parler ». La fiche eduscol a ainsi pour fonction de préciser les attentes du programme : « c'est de là que je le sors ». Utiliser la fiche eduscol est également une manière de réduire les risques en vue du bac : en faisant comme les autres collègues, ses élèves ne seront pas pénalisés : « je me dis que de toute manière les autres feront comme moi, ils vont s'accrocher à cette fiche Eduscol comme... voilà [rires] comme une planche de salut. » (EB)

Pourtant il n'est pas convaincu de la pertinence d'enseigner ces débats sur l'émergence d'un troisième répertoire : non seulement il s'agit de débats dont il n'avait pas connaissance avant de devoir les enseigner, mais en plus les connaissances scientifiques ne lui apparaissent pas

suffisamment stabilisées :

– B : là c'est un vrai problème, c'est-à-dire que faire un cours sur quelque chose que tu connais pas c'est quand même pas terrible... et en plus ça me passionne assez modérément certains points du programme, ça j'ai pas trouvé, je vois pas trop ce que ça apporte très franchement, parce que finalement ce qu'il y a avant on le connaît pas, [...] parler sur des choses qui sont en train de se faire, c'est quand même prendre le risque énorme de dire des grosses bêtises, hein voilà. [...] quand on parle de choses qui sont trop en train de se passer, on dit souvent des grosses grosses bêtises quoi. Donc moi je pense qu'au lycée faudrait qu'on soit un peu plus humbles aussi sur nos ambitions, et qu'on essaie pas d'être à la pointe de ce qu'il se fait.

– C : Enseigner des choses bien stabilisées.

– B : Voilà. Faire des choses plus stabilisées parce que déjà avec ça y a de quoi faire quoi. (EB)

Il estime que cela le met dans une situation inconfortable : « C'est du coup extrêmement inconfortable, parce que moi j'aime bien travailler sur du dur » (EB). On comprend donc que s'il enseigne ce qu'il enseigne c'est parce qu'il considère que c'est ce qu'on lui demande d'enseigner : « parce que j'ai l'impression que c'est au programme et que je ne fais pas que ce qui m'intéresse, je fais ce qu'on me demande de faire » (EB).

Pourtant, il n'accorde pas aux fiches eduscol le même statut qu'au programme :

j'essaie de lire les programmes, de les comprendre et de m'y tenir, de pas faire plus et de pas faire moins, euh... et je lis en principe les fiches Eduscol avec un regard critique. Les programmes, que je sois d'accord ou pas, c'est les programmes je les applique, les fiches Eduscol je les prends comme des outils qui m'aident. (EB)

Mais étant donné que les programmes de SSP ne sont pas très précis quant aux attentes⁴³, ce sont les fiches eduscol qui permettent de préciser celles-ci.

Pour A., les fiches eduscol ont été perçues par les collègues comme une ressource précieuse, qui ont finalement créé des attentes déçues :

– A : Beaucoup de collègues attendaient des fiches eduscol, et du coup ils ont été un peu déçus, une sorte de prêt-à-porter, et pourquoi ? Ben parce que je crois que beaucoup d'entre eux, quand ils ont vu le programme et qu'ils se sont dit "moi je vais devoir enseigner ça ?", et ben ils ont senti qu'ils n'étaient peut-être pas tout à fait à la hauteur quoi. [rires]

– C : Tu veux dire pas formés ?

– A : Voilà, pas formés, oui oui, pas formés. Il leur manquait des éléments relatifs aux savoirs savants pour pouvoir euh... réaliser la transposition didactique dont tu parles dans ton travail. (EA)

Les enseignants, démunis face à des nouveaux programmes exigeant des connaissances qu'ils n'ont pas, recherchent des moyens de combler leurs lacunes : dans ce contexte, les fiches eduscol sont alors perçues comme une ressource, mais en même temps elles ont un caractère normatif, contribuant à préciser le programme et à indiquer « ce qu'il faut faire ».

⁴³ Par exemple, ce chapitre ne comporte qu'une seule notion au programme, celle de répertoires d'action politique.

1.2.2.4.2. Les outils de mutualisation comme recours

Un deuxième résultat quant aux ressources est que les outils de mutualisation sont perçus comme un recours pour des professeurs se sentant démunis.

Cette enquête n'a pas permis de vérifier l'hypothèse selon laquelle « le choix de ressources particulières se fait surtout *via* les collègues du même établissement » (Reverdy, 2014), car les deux enseignants enquêtés sont les seuls à enseigner la SSP dans leur établissement. En revanche, ils ont été influencés par ce que font les collègues d'autres établissements, à l'heure où Internet permet de diffuser des ressources mutualisées. L'enquête semble confirmer l'hypothèse selon laquelle plus les enseignants ont été démunis face à cet enseignement, plus ils ont utilisé des outils de mutualisation « par défaut » et en les modifiant peu.

C'est en particulier le cas pour B., qui, devant enseigner la SSP en cours d'année et estimant ne pas avoir le temps de préparer un cours satisfaisant, se sent démunis et a utilisé un cours mutualisé avec un degré de réappropriation qu'il qualifie d'« insuffisant ». Il explique ce manque de temps à la fois par son statut de TZR et par son emploi du temps :

moi je suis rentré de vacances un lundi, le mardi matin j'étais devant les élèves, donc j'ai la tête dans le guidon depuis que j'ai repris. [...] Là je me suis retrouvé à devoir faire de front 4 cours, même si les Secondes ça va vite, même si... enfin bon voilà donc là j'ai la tête dans le guidon et je n'ai plus l'habitude d'avoir la tête dans le guidon. Et c'est pas agréable [rires] t'as quand même l'impression de faire un travail de moins bonne qualité, clairement. Bon après c'est le jeu du TZR aussi. [...] j'ai simplement pas le temps d'y consacrer plus de temps, puisque j'ai aussi une Terminale où je suis à la bourre, une Première de psychopathes, et des Secondes quoi. Et je me suis retrouvé avec la charge de prof principal avec des élèves que je ne connais pas... (EB)

Indicateur de ce manque de temps, A. n'avait pas, au moment de l'entretien, préparé la séquence de cours suivant la séquence observée : « j'avance, c'est le brouillard complet, j'ai la tête dans le guidon complètement » (EB).

La solution a pour lui été d'utiliser, tel quel, un cours mutualisé : « clairement j'ai pas eu le temps, là tu vois que je me suis vraiment pas cassé la tête, j'ai juste refait une mise en page, les questions c'est les mêmes voilà. » (EB)

Mais pourquoi avoir utilisé tel cours plutôt qu'un autre ? Il a considéré qu'un cours publié sur le site Eloge des SES serait fidèle à sa conception des SES ; puis, pour choisir parmi les cours en ligne sur ce site, le critère retenu est la supposée proximité entre le cours mutualisé et les savoirs savants :

Eloge parce que j'ai fait l'IUFM à Aix, donc je sais que c'est... c'est du sérieux. J'avais participé, j'ai fait un tout petit truc sur le nouveau programme de Seconde machin, donc je connais euh... voilà je connais Alain Beitone et je sais que s'il met des trucs en ligne a priori ça va être des choses de qualité. Et pourquoi ton cours, parce qu'on m'avait dit que tu étais un collègue de l'académie qui avait fait Sciences Po, donc je me dis "ah ben tiens au moins je sais de quoi... quelqu'un qui sait de quoi il parle" parce que encore une fois mes collègues sont bien mignons mais je me doute que si c'était un collègue lambda

qui avait fait ça, ils auraient peut-être pas a priori eu plus de compétences que moi sur le domaine. (EB)

Le choix des ressources se fait donc bien par l'intermédiaire de collègues : « on m'avait dit... on m'avait conseillé les tiens, voilà. On m'avait conseillé les tiens et... à plusieurs reprises hein, dans plusieurs établissements, on m'en avait parlé aussi à Menton, on m'avait dit "il faut que t'aïlles voir". » (EB)

A partir de cette ressource, B. a seulement procédé à quelques lectures complémentaires quand le cours ne lui semblait pas suffisamment clair :

j'ai essayé de creuser les points que je ne comprenais pas. On avait les points que je comprenais, ça m'avait l'air cohérent, je pouvais... en fait si quelque chose... si j'arrive à illustrer quelque chose, à donner des exemples, ça veut dire que je pense comprendre le but... là je te dis y a un point qui... vraiment j'ai du mal, c'est le patronal machin là, le local-patronné, bon... là honnêtement j'ai fait des recherches parce que je ne voyais pas. Je crois que je commence à comprendre mais... non sinon, le reste j'ai pas spécialement creusé à partir du moment où, avec le document et avec les explications, je pensais comprendre. [...] j'ai voulu chercher pour approfondir un petit peu sur le local-patronné, je suis tombé sur un article de Tilly qui était super long, je l'ai pas lu, je l'ai lu en diagonale, ça m'avait l'air beaucoup trop détaillé par rapport à mes besoins, ou en tout cas dans l'urgence dans laquelle j'étais j'avais pas une heure à consacrer à la lecture de cet article, pour finalement en tirer deux phrases dans mon cours quoi. [...] j'ai fait ça comme un sauvage, à l'arrache, j'ai regardé ça sur l'I-Pad, poum pim je l'ai lu c'était assez long mais j'ai pas noté les références et tout. (EB)

Procéder ainsi est une solution par défaut, mais cela le met mal à l'aise, car ce n'est pas conforme à sa conception du métier :

c'est aussi pour ça que j'étais pas spécialement à l'aise [pour être enquêté] et que j'ai eu des petites tensions, c'est que, comme je te disais, je... je... je fais mes cours, voilà, c'est la première fois de ma carrière que je travaille sur des cours qui sont pas faits. [...] Par contre un cours de quelqu'un et juste refaire la mise en page, je ne fais jamais ça, et je n'aime pas faire ça [rires] parce qu'évidemment je ne me le suis pas approprié encore, peut-être que si je le réutilise et tout je finirai par me l'approprier, mais là c'est vraiment un plan de... de... de sauvetage quoi, voilà. (EB).

Pourtant, durant le cours observé (CB), il assume ce recours à la mutualisation et le dit aux élèves :

donc là je vais me baser sur le travail qui a été fait par ce monsieur au passage, à qui on dit merci parce que je peux vous dire que sans lui j'aurais pas pu faire cours quand même depuis les 7 semaines où je suis là [...] c'est-à-dire que c'est tous les dossiers qu'il a fait parce que moi je n'ai jamais fait de science po de ma vie. (CB)

Il justifie cette posture par un souci de franchise vis-à-vis de ses élèves, et le relie à sa conception du métier :

« je me déclare pas incompetent, je me déclare néophyte on va dire, c'est-à-dire que je n'ai clairement pas de recul, euh... objectivement... puisque... pour revenir à ce qu'on disait tout à l'heure, moi je pense effectivement qu'il faut assumer son ancrage scientifique clairement, moi je n'ai pas de légitimité dans cette discipline, donc je m'appuie, et j'ai pas honte de le faire, sur des gens qui en ont plus que moi, en l'occurrence sur tes dossiers. J'ai déjà eu l'occasion de parler de ça avec les élèves : les

élèves connaissent le site Eloge des SES, donc c'est pas la peine non plus que je leur mente. [...] enfin moi c'est mon pari je fais toujours le pari de la franchise, [...] c'est l'honnêteté intellectuelle, y a pas de copyright, j'ai rien payé etc., mais la moindre des choses c'est de dire que c'est moi qui l'ai trouvé là ». (EB)

Cette posture vise également à éviter de se retrouver en difficulté si les élèves découvrent qu'il n'est pas l'auteur du cours : « Je veux dire bon après quand tu joues la franchise et que tu rigoles un peu ça passe, on sent que ça passe mieux que... si j'avais présenté ce travail comme étant mon travail et que... qu'ils découvrent que c'est pas moi, je passe pour un clown là pour le coup » (EB).

Ainsi, s'il avait plus de temps à disposition, par exemple s'il devait enseigner la SSP une prochaine année, il pense qu'il ferait des modifications tout en gardant ce cours comme une « base » :

je sais que j'ai un travail supplémentaire à faire d'appropriation des... voilà, après ça me paraît être une base qui est correcte. Et puis après justement une fois que je me les serai davantage appropriés, je m'autoriserai d'enlever ci, de rajouter ça, ceci, cela. Pour l'instant je... voilà. Je repartirai de cette base parce que ça m'a quand même, globalement ça m'a convenu quoi. [...] je reprendrai ça par facilité, c'est-à-dire que je l'ai fait ça a plutôt bien marché, donc youpi, euh... je reprends, et après puisqu'il s'agit de se former tout seul, puisqu'a priori on n'aura pas trop le choix, euh... ben je pense que j'aurai des pistes, à travers les références des documents, pour peut-être aller plus loin, peut-être me procurer dans un premier temps quelques Repères ou des petites choses comme ça pour approfondir un petit peu, donc oui je repartirai certainement de ça, en essayant de... de... de consolider un peu. (EB)

Il considère que cette réappropriation serait préférable à la situation actuelle, mais cela nécessiterait « deux étapes » qui demandent du temps : « un mieux maîtriser les contenus, et une fois que je maîtrise mieux les contenus ben pouvoir éventuellement modifier, puis pourquoi pas refondre les cours, faire mon propre truc, c'est ce que je préfère quand même faire a priori hein » (EB). En attendant, la situation actuelle lui semble provisoirement la plus acceptable.

Lors de la préparation de ses cours, A. s'est senti moins démuni que B. et n'a donc pas été conduit à reprendre tel quel des cours rédigés par d'autres. Il dit avoir « pioché » dans plusieurs ressources, dont divers cours mutualisés, ce que nous avons constaté lors du cours observé. Ayant eu depuis trois ans davantage de temps que B. pour préparer ses cours, un plus fort degré de réappropriation est perceptible : parmi les cours mutualisés qu'il a consulté, A. a trouvé « des choses très très intéressantes et très utiles, sauf qu'il faut forcément se les rapproprier, pour moi c'est comme ça que je vois les choses, les reformuler, les transformer, les actualiser... » (EA). Sa méthode pour se réapproprier les ressources qu'il utilise est de les croiser afin de retenir une formulation qui lui semble avoir du sens :

en croisant plusieurs sources ou alors en... en lisant le passage et en introduisant des éléments que moi je pense manquants ou plus valides. Par exemple quand il s'agit d'exemples, ça ça... bon je trouve que souvent quand je consulte les cours, bon c'est pas forcément les cours de science po d'ailleurs mais... c'est souvent relativement euh... les

exemples sont... sont peu nombreux, donc moi j'essaie souvent d'ajouter, de multiplier les exemples, non pas dans le but de donner des exemples, mais dans le but d'illustrer euh... le sens, enfin, voilà de donner une illustration par rapport à ce que je veux dire au niveau du sens. [...] Honnêtement je ne sais plus hein. J'ai du piocher, mais... mais j'ai l'impression qu'il y a aussi euh... un apport personnel disons, modifiant telle ou telle formulation ou... ou faisant des choix, d'une certaine manière, tu fais des choix. (EA)

A. reconnaît que les cours mutualisés ont constitué dans un premier temps une « bouée de sauvetage » :

Moi le sentiment que j'ai c'est que, alors peut-être que maintenant c'est un peu moins le cas, parce que je peaufine, sauf que la première année, c'était... oui on peut considérer que c'était quand même largement euh... nécessaire, et donc ça a été un peu une bouée de sauvetage. (EA)

Puis, il a pu prendre le temps de compléter ses cours en utilisant plusieurs ressources, et pas seulement des cours mutualisés : « les savoirs que j'ai pu accumuler dans mon cursus plus la consultation de tel ou tel dictionnaire de science politique, les manuels, et les cours que je trouve euh... sur Internet, etc. etc. Donc ça fait une sorte de melting pot » (EA).

Adhérent à l'APSES, il a eu accès à diverses ressources réservées aux adhérents de l'association et les a utilisées. Son engagement à l'APSES le conduit à se dire réticent à consulter le site Eloge des SES :

j'ai plutôt pioché sur les trucs de l'APSES, je pense. J'ai appris par une collègue de l'APSES que tu avais mis des cours de science po, toi, sur Eloge des SES, et je... je... en fait je ne m'y intéressais pas, je... enfin je m'étais pas intéressé à la question, je m'étais pas posé la question, je ne devrais pas dire intéressé, mais je ne m'étais pas posé la question, voilà. (EA)

Pourtant, il semble qu'A. a ensuite utilisé cette ressource, car, pour la séquence suivante celle qui a été observée, le cours distribué aux élèves par A. reprend mot à mot des éléments puisés sur Eloge des SES⁴⁴.

Quoiqu'il en soit, les cours mutualisés apparaissent clairement comme une ressource privilégiée par des enseignants qui ne disposent pas d'une formation conséquente en science politique. Alors qu'A., du fait de sa formation aixoise, s'est tourné vers des ressources publiées sur Eloge des SES, B., du fait de son appartenance à l'APSES, a privilégié des ressources publiées sur le site de l'APSES ou mutualisées sur la liste électronique réservée aux adhérents de l'association.

1.2.2.4.3. Des manuels scolaires inégalement utilisés

Le troisième résultat quant aux ressources est que les manuels scolaires sont inégalement utilisés

⁴⁴ Voir en annexes les dossiers distribués aux élèves par les deux enquêtés : il s'agit du document de J. Ion sur les transformations du militantisme.

par les enseignants, en fonction de l'importance prise par la mutualisation.

Les manuels scolaires sont une autre ressource fréquemment utilisée par les enseignants : nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle les enseignants construisent leurs cours en s'appuyant sur les ressources sélectionnées par les manuels scolaires « parce qu'ils n'ont pas suffisamment de temps pour rester informés des avancées pédagogiques et didactiques » (Reverdy, 2014).

L'enquête confirme cela, notamment dans le cas de A. dont nous verrons que certains choix didactiques sont dictés par les choix opérés par les rédacteurs de manuels. A. utilise pour cette séance sur les répertoires des extraits d'un autre manuel que celui qu'il utilise habituellement, car il considère que le Nathan ne permet pas de traiter les problématiques soulevées par le programme, ce qui rejoint l'analyse que nous avons fait de ce manuel :

Pour moi, ce manuel était assez largement hors-sujet, il est pas toujours hors-sujet, mais sur ce thème là, il était assez largement hors-sujet. [...] J'ai vraiment eu le sentiment qu'il n'y avait pas de structure globale et que là les auteurs du chapitre... les auteurs du manuel sur ce chapitre là, n'avaient pas été très bons, quoi. (EA)

Il a donc préféré utiliser des documents issus d'un autre manuel, qui lui semble correspondre davantage aux attentes du programme :

J'ai trouvé euh... dans le Bordas que la façon d'envisager euh... l'évolution des répertoires d'action politique était pertinente. [...] globalement il m'a semblé qu'il y avait une cohérence euh... par rapport à ce que moi je voulais traiter, c'est-à-dire... et puis c'est pas seulement moi qui veut le traiter, c'est ce qu'on demande de traiter dans le programme euh... les répertoires d'action politique, au fond, ça correspond à quoi, et puis comment ils ont évolué ces répertoires d'action politique. Et il me semble que là il y avait des éléments qui... puisaient... et mis en relation les uns avec les autres permettaient d'avoir une cohérence d'ensemble, quoi donc, moi mon souci c'est la cohérence d'ensemble euh... que j'arrive d'ailleurs le plus souvent à trouver en piochant euh... comme je te le disais, soit dans des manuels, soit dans des éléments de cours, dans ce cas là je les reformule, je me réapproprie les éléments de cours des collègues euh... et j'introduis parfois des passages euh... qui sont le produit de la pratique enfin, oui, de ma pratique, de mes réflexions antérieures, de ce que je trouve dans un dictionnaire de science politique. (EA)

Il dit compléter ce qui est dit dans les documents : « on est obligé, par rapport euh... à l'idée que... enfin, par rapport à notre pratique, qui consiste à travailler sur des documents, euh... on est souvent contraint de compléter, de nuancer » (EA). Il apparaît cependant qu'il s'est peu réapproprié les contenus de ce manuel : il se retrouve ainsi en difficulté pour expliquer aux élèves l'exemple du *mail bombing* cité dans un document et reconnaît à ce sujet « un manque de vigilance ». Surtout, « par facilité » (EA), il reprend telles quelles les questions du manuel, malgré les problèmes que cela peut poser :

je pense que c'est euh... j'aurais pu en reformuler certaines, mais je pense quand même que c'est aussi euh... la facilité, c'est-à-dire que j'ai du coup pas eu à en reformuler euh... puisque j'ai choisi celles du manuel. Mais au fur et à mesure que le temps passe euh... je me suis rendu compte, en particulier cette année, que il y a certaines questions que je

pourrai reformuler efficacement pour être meilleur sur le plan pédagogique, quoi. (EA)

Ainsi il affirme qu'il serait souhaitable qu'il reformule certaines questions du manuel mais ne l'a pas fait pour le moment : nous verrons plus loin que cela a pu poser des difficultés.

En revanche, A. a modifié l'ordre des documents par rapport à ce que propose le manuel : il semble en effet plus logique de présenter les différents répertoires avant de se demander si le mouvement altermondialiste incarne le troisième. On voit donc qu'A. ne reprend pas telle quelle la logique proposée par le manuel mais qu'il s'inspire fortement des choix didactiques opérés par les auteurs du manuel.

Quant à B., il n'utilise pas directement de manuel, car il reprend un cours mutualisé tel quel : celui-ci s'appuie sur des documents issus du Bordas, donc il les réutilise, mais ce n'est pas lui qui a sélectionné les documents ni les questions. Il reprend donc à son compte les choix didactiques opérés par l'auteur du cours mutualisé et ne ressent pas le besoin de consulter le manuel : « au début j'ai hésité, parce que je me suis dit après tout on peut regarder sur le manuel, et puis finalement je me suis rendu compte que ça avait l'air mieux ça » (EB). Satisfait de procéder ainsi, il pense poursuivre cette méthode jusqu'à la fin de l'année scolaire : « Je vais finir directement avec ces dossiers » (EB).

L'enquête confirme donc l'hypothèse selon laquelle plus les enseignants sont éloignés d'une formation en science politique, plus ils utilisent des outils de mutualisation et les manuels scolaires et moins ils utilisent de manuels universitaires. Les deux enseignants n'ont quasiment pas utilisé de manuels universitaires pour construire leurs cours : A. dit avoir consulté un dictionnaire de science politique, B. dit avoir procédé à des lectures complémentaires quand le cours mutualisé qu'il a utilisé ne lui semblait pas assez clair ; A. et B. n'ont pas lu Tilly ou Neveu⁴⁵, mais directement les manuels scolaires et/ou des cours mutualisés. En revanche ils ont utilisé des ressources différemment : alors que B. colle au plus près du cours mutualisé pour minimiser le risque d'erreurs, A. s'appuie sur différentes sources et sur son expérience militante. Nous allons maintenant analyser quels choix didactiques cela implique.

1.2.2.5. Des choix didactiques guidés par les ressources utilisées

Afin d'analyser la transposition didactique de la notion de répertoires d'actions, il s'est agi de déterminer si cette notion a été enseignée en essayant de « coller au plus près » des travaux de Tilly. L'observation montre que les deux enquêtés s'appuient sur les travaux scientifiques pour enseigner

⁴⁵ B. dit avoir lu en partie « Sociologie des mouvements sociaux », mais pas sur ce point des répertoires

la notion de répertoires d'action et leur évolution les évolutions des RAP, à partir d'une conception commune selon laquelle il est nécessaire de mobiliser des références théoriques. Mais étant donné que les enquêtés n'ont pas eu accès directement aux travaux universitaires, ils ont avalisé des choix didactiques opérés par d'autres : par l'auteur du manuel pour A., par l'auteur du cours mutualisé pour B. Dans les deux cas, les enseignants se sont peu réappropriés les savoirs universitaires, ils les enseignent parce qu'ils considèrent qu'il faut le faire, mais n'ont pu prendre que peu de recul par rapport à ces savoirs.

Les deux enquêtés n'ont découvert l'existence de la notion de répertoire d'action qu'au moment où ils ont du l'enseigner : ils n'en avaient pas entendu parler au cours de leur cursus ou avant que ce soit au programme. Ainsi, A. dit avoir rencontré cette notion pour la première fois « il y a deux ans » (EA) et B. quelques semaines avant de l'enseigner : « c'est quelque chose que j'ai découvert, que je ne connaissais absolument pas : il y a un mois, je connaissais pas les répertoires d'action politique, il faut être clair » (EB).

S'ils font tous deux référence aux travaux de Tilly, c'est parce que les ressources qu'ils ont utilisé y font référence, ce qui les a amené à considérer que « c'est de ça dont il faut parler » (EB). A. a donc rencontré Tilly « dans un manuel, celui que j'ai utilisé pour faire ce cours » (EA), B. dans le cours mutualisé.

La structure du chapitre est assez proche, car les deux enseignants reprennent la logique des indications complémentaires : après avoir étudié le vote comme un rituel, ils élargissent l'analyse aux formes d'action protestataires en utilisant la notion de répertoire, puis traitent spécifiquement la question de l'évolution des répertoires en faisant référence à Tilly ; enfin tous deux finissent ce chapitre par une séquence identique, sur l'évolution des formes d'engagement en s'appuyant sur les travaux de Ion.

De même, ils utilisent des documents assez proches étant donné que le cours mutualisé s'appuie lui aussi en grande partie sur les documents du manuel Bordas : en particulier ils utilisent tous les deux un tableau de ce manuel présentant trois répertoires ; un document demandant si le mouvement altermondialiste incarne un nouveau répertoire d'action (un issu du manuel Bordas, l'autre d'un cours mutualisé).

Certaines différences apparaissent néanmoins dans les choix des documents proposés aux élèves. A. fait étudier un document non retenu par B. sur le cyberactivisme, issu du Bordas : cela amène les élèves à considérer que le cyberactivisme participe d'un nouveau répertoire d'action, même si A. ne relie pas explicitement cet exemple à la problématique de l'émergence d'un troisième répertoire. De plus, avant d'étudier l'évolution des répertoires, A. et B. définissent les répertoires en s'appuyant sur

les travaux de Tilly ; mais A. donne une définition sans étude de document, par apport du professeur, quand B. étudie un document de Sommier qui présente la définition des répertoires selon Tilly. Il est maintenant temps d'analyser le sens que les enseignants ont donné à la notion de répertoire : nous avons essayé de déterminer en quoi ce qui est étudié en classe de Terminale fait référence à ce qui est discuté par les universitaires et dans quelle mesure les débats présentés en classe reflètent l'état des débats scientifiques.

1.2.2.5.1. Une définition des répertoires inspirée des travaux de Tilly, mais puisée dans les ressources

Une attention particulière a été portée au vocabulaire utilisé en classe ordinaire par les enseignants afin d'identifier quelle utilisation ils font des notions de répertoire d'action collective et de répertoire d'action politique, afin de déterminer le sens qu'ils donnent à ces notions et s'ils les considèrent comme synonymes.

A. n'utilise jamais la notion de répertoire d'action collective forgée par Tilly, lui préférant celle de répertoire d'action politique retenue par le programme. Il donne donc une définition de répertoire d'action politique qui reprend celle que Tilly donne des répertoires d'action collective, ainsi dans le cours distribué aux élèves on peut lire : « Selon Charles Tilly, "Toute population a un répertoire limité d'actions collectives, c'est-à-dire des moyens d'agir en commun sur la base d'intérêts partagés. [...] Ces différents moyens d'action composent un répertoire (Tilly, 1986)." » (CA)

Il n'opère donc aucune distinction entre répertoire d'action collective et politique : « tout répertoire d'action politique pour moi est d'ordre collectif » (EA) et dit considérer ces deux termes « tout à fait » comme des synonymes (EA).

S'il donne une définition proche de celle choisie par A., B. privilégie l'usage du terme de répertoire d'action collective. Cela s'observe d'abord dans le plan du cours : « II/ L'action protestataire et ses évolutions A/ L'évolution des répertoires d'action collective ». Puis il fait noter comme définition « les répertoires d'action collective selon Charles Tilly c'est l'ensemble des moyens d'action théoriquement mobilisables par un groupe à un moment donné et dans un lieu déterminé » (CB), soit mot à mot ce qui est indiqué dans le cours mutualisé. A l'oral, il précise « Donc au final c'est une idée assez simple, hein, c'est l'idée selon laquelle les manières de protester, les manières d'agir collectivement, elles évoluent dans le temps et elles sont différentes suivant euh... les pays » (CB).

Conformément à ce qui est indiqué dans le cours mutualisé, mais aussi à la conception de Déloye, il opère une distinction entre les notions de répertoire d'action politique et collective :

initialement ce répertoire c'était un répertoire d'action collective, on l'a étendu à la notion de répertoire d'action politique pour euh... intégrer ce qu'on a vu dans la première

partie, on avait vu les modes d'action conventionnels, le vote comme rituel tout ça, donc ça élargit un petit peu... quand on parle des répertoires d'action politique c'est pas uniquement sur la protestation. (CB)

Il justifie ce choix par la confiance qu'il accorde à ce qu'il a lu dans le cours mutualisé :

– C : [...] je voulais que tu justifies un peu ce choix, même si j'imagine que tu vas me répondre en partie que c'est parce que c'est le choix que j'avais fait moi.

– B : [rires] C'est pas en partie c'est en totalité ! C'est encore une fois, c'est le choix qui a été fait : j'ai lu tes remarques et tu expliques... et je crois que c'est dit dans le cours, parce qu'encore une fois là dessus je suis extrêmement léger. Donc voilà c'est une extension, une généralisation de ce concept de répertoire d'action collective en répertoire d'action politique, l'action politique étant une forme d'action collective. (EB)

Ces choix opérés par A. et B. les conduisent à utiliser un même document avec un titre différent : ainsi A. reprend le titre donné par le manuel Bordas « L'évolution des répertoires d'action politique en France », quand B. l'intitule « L'évolution des répertoires d'action collective en France ». Il est à noter que cette reformulation est à l'initiative de B., elle n'avait pas été opérée dans le cours qui a été mutualisé.

Une analyse détaillée de la manière dont les enseignants ont étudié ce document avec leurs élèves est riche d'enseignements quant à la transposition didactique opérée sur l'évolution des répertoires d'action. Il s'agit d'un document en trois colonnes présentant successivement le répertoire « local-patronné », « national-autonome » et « transnational-solidariste ». Il est présenté comme s'inspirant de deux sources : Tilly (1986) et Neveu (2010).

1.2.2.5.2. Des difficultés pour illustrer le répertoire local-patronné

Les deux enseignants ont rencontré des difficultés pour illustrer le répertoire local-patronné. Pour faire comprendre à leurs élèves ce que Tilly nomme répertoire local-patronné, ils essaient surtout d'illustrer ces termes et de les distinguer de national et autonome caractérisant le deuxième répertoire identifié par Tilly.

A. fait lire le document aux élèves : « je vous laisse regarder un peu, là, chacun, ce qu'il entend par local-patronné concernant les différents thèmes, le type d'intérêts, le rapport aux autorités, le cadre de la protestation etc. » Puis il leur demande de proposer des synonymes pour les deux termes. Pour « local », il retient « à proximité » ; pour « patronné », il fait deviner le terme de patronage, les élèves ne le devinent pas, donc il le donne et explique :

–P : si on est patronné, c'..., est-ce que c'est... euh... une situation où on est totalement autonome ?

–E : Non.

–E : On est dirigé.

–P : Donc, comme on vous l'indique, on cherche le soutien des puissants. (CA)

B. s'attache lui aussi à faire comprendre les termes de « local » et « patronné », et pour cela il s'appuie sur les travaux de Tilly :

« Local » c'est-à-dire que l'échelle de l'action est locale, elle n'est pas nationale, [...] le deuxième qualificatif c'est pour le type... c'est pour l'organisation elle même... c'est-à-dire « patronné », c'est qu'y a un patronage, y a... c'est sous la protection entre guillemets de quelqu'un. (CB)

Ainsi, les deux enseignants expliquent ce que signifie le terme « local-patronné » en s'appuyant sur les travaux de Tilly. En revanche, ils ne se sentent pas à l'aise pour illustrer ce premier répertoire. B. dit ainsi à ses élèves : « le problème donc que moi j'ai rencontré, en revanche, c'est plus pour illustrer les... ce répertoire d'action collective qui va de 1650 à 1850... c'était un peu compliqué donc j'ai fait des recherches sur ce que pouvait être un charivari, une mise au pilori et ce genre de choses et bon ma foi euh... ça m'a pas beaucoup parlé » (CB). Après avoir demandé si un élève pouvait donner des précisions (« Ça vous dit quelque chose à vous ou pas ? »), il utilise l'exemple du carnaval censé parler aux élèves dans la région de Nice : « Puisqu'on est à Nice quand même on peut parler à mon avis du carnaval, le carnaval c'était aussi l'occasion de... moquer, de renverser un petit peu l'ordre social » (CB) ; au cours de l'entretien, il justifie cet exemple par le fait que les carnivals étaient « des moments de défouloir où on pouvait moquer l'ordre établi, sans le remettre en question non plus, c'est-à-dire on se moque mais une fois que le carnaval est fini, tout revient dans l'ordre quoi » (EB) ; de même A. justifie l'utilisation de cet exemple par le fait qu'il « y a souvent à travers le carnaval une sorte de subversion de la vie quotidienne » (EA). C'est donc pour eux une bonne illustration de ce que Tilly nomme le répertoire local-patronné. Ils pensent au carnaval de Nice tel qu'il était jusque dans les années 1950, mais aussi au carnaval alternatif qui existait dans les années 1980. Ces exemples sont le produit de leur propre expérience, et non pas des travaux de Tilly qu'ils n'ont pas lu.

Il s'agit d'un exemple qui, faisant sens pour le professeur, doit pouvoir faire sens pour les élèves. Toutefois prendre un exemple datant du 20^e siècle pour illustrer un répertoire censé avoir pris fin à partir de la seconde moitié du 19^e siècle peut créer des confusions. Ainsi A. reconnaît qu'il y a là « peut-être quelque chose de discutable, parce que l'élève il a peut-être du mal à se projeter dans le carnaval tel qu'il avait lieu au 18^e siècle. Y a peut-être... une image du carnaval qui est plus une grande fête marchande qu'autre chose, une grande fête, en tout cas à défaut d'être marchande, pas très contestataire quoi. Donc du coup je sais pas si c'est une... si c'est un bon exemple » (EA).

Mais faute de disposer d'un exemple plus parlant ils choisissent d'utiliser celui-ci faute de mieux : « Je me dis que si c'est comme ça que moi j'arrive à lui donner du sens, peut-être que pour eux ça en donnera aussi, [...] moi je l'ai relié à ça pour essayer de donner du sens. Maintenant ça donne du sens à moi parce que je connais ce carnaval alternatif et tout... bon je sais pas si ça pourra les aider

mais bon... » (EB).

Ainsi, les deux enseignants ont surtout essayé de faire comprendre à leurs élèves les termes local et patronné et, pour illustrer ce premier répertoire, ont puisé dans l'exemple du carnaval censé être parlant pour des élèves vivant dans la région niçoise.

1.2.2.5.3. Sur le répertoire national-autonome

Sur le deuxième répertoire, national-autonome, on note également une attention apportée à faire comprendre les termes utilisés par Tilly et les opposer à ceux caractérisant le premier répertoire.

Conformément à l'œuvre de Tilly, B. explique le terme « autonome » par le fait « qu'on a des répertoires d'action collective qui sont autonomes, qui sont indépendants du pouvoir » (CB) ; il ne précise pas explicitement le sens de « national », mais oppose local et national.

A. justifie rapidement le terme « autonome », puis donne des éléments sur le troisième répertoire qui risquent de créer une confusion chez les élèves. En effet, il insiste sur le fait que dans le troisième répertoire les individus sont autonomes par rapport aux organisations, et non pas que les mouvements sont autonomes par rapport aux autorités comme l'indique Tilly. Au cours de l'entretien, quand on lui fait remarquer cette confusion possible entre plusieurs sens du terme autonome, il exprime un doute révélateur de sa faible maîtrise des savoirs universitaires et de son faible recul par rapport au manuel, puisqu'il en vient à douter que ce soit Tilly qui utilise le terme « national-autonome » :

– A : je me dis que national tiret autonome euh... c'est pas forcément une appellation euh... efficiente hein.

– C : Pourquoi ?

– A : Ben parce que si autonome on le prend dans le sens euh... de la construction de l'autonomie de l'individu euh... telle qu'elle apparaît il y a certes longtemps, mais euh... qui prend des proportions plus importantes depuis quelques décennies, euh... je trouve que dans cette acception là le terme autonome ne me paraît pas bien cadrer avec le deuxième répertoire d'action. Parce que dans le deuxième répertoire d'action euh... c'est vertical, c'est hiérarchisé. Ceux qui participent à l'action ils ont des mots d'ordre qui viennent d'en haut, et d'ailleurs c'est pris en compte euh... dans le tableau lui-même, et du coup je me demande... et pourtant ça apparaît... et du coup je me demande si le terme de national-autonome vient bien de Tilly ou des auteurs du manuel. (EA)

Ce passage illustre que les choix didactiques ont été opérés en amont par les auteurs du manuel et que l'enseignant reprend à son compte ce qui est indiqué dans le manuel sans avoir la possibilité de prendre ses distances, faute de connaissances suffisamment solides. Ce n'est que quand la question est posée au cours de l'entretien qu'il prend conscience du problème :

Mais effectivement y a un problème, hein. Ouais je pense, y a un problème, parce que du coup... que j'ai pas vraiment aperçu, parce que effectivement je fais, et maintenant ça

me revient, je fais valoir le fait que national-autonome... que national-autonome c'est euh... plus patronné, en quelque sorte, mais je fais pas valoir entre autonome au sens du deuxième répertoire d'action, et la notion d'autonomie que je... sur laquelle j'insiste à propos du troisième répertoire d'action. Donc là à mon avis y a une faiblesse, y a une faiblesse hein. (EA)

Quand on leur demande ce que les élèves doivent avoir retenu en vue du bac, les deux enquêtés se rejoignent pour considérer que les élèves doivent pouvoir expliquer les termes employés par Tilly, c'est-à-dire expliciter le passage de « local » à « national » et de « patronné » à « autonome », sans forcément utiliser les termes.

Ainsi A. déclare :

ce qu'ils doivent retenir c'est que... jusqu'à un certain moment, il serait bon de le situer approximativement, d'accord, fin du 19e... milieu du 19e, ce qui domine, c'est la dimension liée au local et le fait que le mouvement de contestation n'est pas autonome mais s'appuie sur des institutions reconnues. Deuxièmement, euh... le truc là national-autonome euh... retenir que... il s'appuie plus sur des notables, il organise sa propre activité mais de façon verticale, c'est-à-dire que c'est les chefs qui lancent des mots d'ordre. Et puis troisièmement, quand on entre dans le troisième type d'action, ben c'est la dimension qui est immédiatement internationale de nombreux problèmes et puis le fait que ces mouvements mettent en cause les formes des actions issues du deuxième type de répertoire d'action politique, il est plus centré sur... bon voilà quoi, c'est ça qu'ils doivent retenir pour moi. (EB)

La synthèse qu'il distribue aux élèves et qui est lue en classe reprend les mêmes conclusions issues de Tilly, même si elle utilise « communal » à la place de « local » :

Le sociologue Charles Tilly a étudié l'évolution des répertoires d'action politique en France sur le temps long, en opposant la période préindustrielle (1650 – 1850) et la période industrielle (1850 – 1980). Tilly définit deux répertoires d'action politique à partir de plusieurs variables : le cadre spatial (local ou national), la nature de la revendication (conflits offensifs ou défensifs, défense d'intérêt généraux par des communautés ou d'intérêts spécifiques par des groupes d'intérêt), l'autonomie des formes d'expression au-delà des rituels existants, la symbolisation (usage de symboles et message protestataire indirect ou formulation explicite de revendications), le degré de violence et le recours au patronage. Selon Tilly, un modèle "communal-patronné" a dominé jusqu'en 1850, et a ensuite été relayé depuis par un modèle "national-autonome", sans pour autant faire disparaître les mobilisations locales (plusieurs répertoires d'action pouvant cohabiter à un moment donné). (CA)

B. formule des attentes proches, en y rajoutant l'idée d'une recul du degré de violence :

– B : Alors, moi ce que j'en retiendrai en priorité, y a le type d'intérêts qui est défendu, le rapport aux autorités ça ça me paraît important, et le niveau de violence me paraît... ça me paraît peut-être ce que moi je mettrai en avant avec l'idée...

– C : C'est-à-dire, s'ils étaient capables d'expliquer pourquoi on passe de local à national et pourquoi on passe de patronné à autonome, et que le niveau de violence a diminué, ça suffirait largement s'ils retenaient ça ?

– B : Ca serait déjà pas si mal, non ? (EB)

Pris par le temps, il ne fait pas noter une telle synthèse aux élèves, se contentant de les renvoyer aux

documents. En revanche, comme A., il donne des explications à ce changement de répertoire, en insistant, conformément à l'analyse de Tilly, sur l'industrialisation, la nationalisation de la vie politique et la démocratisation.

1.2.2.5.4. Comment aborder le débat autour de l'émergence d'un 3e répertoire et comment le nommer ?

Quant au troisième répertoire, la fiche eduscol invite à aborder le débat autour de l'émergence d'un troisième répertoire mais, pas plus que Neveu, n'évoque le terme de transnational-solidariste pour le caractériser. Pourtant, les enseignants enquêtés utilisent ce terme parce qu'il est évoqué dans le document du manuel Bordas. Cela pose certaines difficultés.

Ainsi A. dit avoir eu « du mal » (EA) à expliquer le terme solidariste car le document n'explicite pas ce terme, ce qui est logique puisque Neveu, qui a inspiré le document, n'évoque pas ce terme. Cela l'a donc mis en difficulté et ce n'est qu'après le cours qu'il a donné du sens à ce terme.

- A : je mets en relation euh... le contenu de la troisième colonne avec l'appellation, et je me rends compte que au fond finalement y a un manque dans le document lui-même. Et je suis un peu à court, même si a posteriori je peux voir en quoi ce... le mouvement a une dimension solidaire.
- C : Tu penses à la solidarité internationale ?
- A : Mais bien sûr. (EA)

Ce faible recul par rapport au manuel l'amène à vouloir faire retenir aux élèves que ce sont Tilly et Neveu qui évoquent le terme de « transnational-solidariste », alors que nous avons vu que ce n'était pas le cas.

- A : c'est le 3e répertoire d'action politique. Qui en parle ?
- E : Ben c'est Tilly.
- A : Exactement. Charles Tilly, et ?... C'est marqué en bas, la source.
- E : Erik Neveu.
- A : Erik Neveu. (CA)

L'entretien permet d'éclairer les suppositions effectuées par l'enseignant qui, faute d'avoir accès au savoir savant, interprète ce qu'il lit dans le manuel scolaire :

- C : Et, pour toi, qui est-ce qui parle de répertoire transnational-solidariste ? C'est Tilly, c'est Neveu, c'est les deux ?
- A : Alors, je pense que c'est Tilly. Mais Neveu a écrit un bouquin sur les mouvements sociaux.
- C : *Sociologie des mouvements sociaux*, oui.
- A : Et je suppose qu'il a du utiliser... moi je l'ai pas lu entièrement, hein, ce bouquin, j'ai du lire des passages, mais je suppose qu'il a utilisé les notions mises en avant par Tilly, et donc l'auteur du manuel, ou les auteurs du manuel, ont dû mixé les deux. (EA)

Une autre incohérence dans ce cours est que l'enseignant pense qu'il émerge bien un troisième répertoire incarné par altermondialisme, mais la synthèse distribuée aux élèves dit le contraire, ce qui l'a conduit à un ajustement de dernière minute. En effet, la synthèse lue par une élève indique : « À l'exception du cyberactivisme, le mouvement altermondialiste ne rénoverait pas le répertoire d'actions protestataire mais en utiliserait toute la palette (du lobbying à la désobéissance civile) en raison de sa dimension multi-organisationnelle » (CA). Cela conduit l'enseignant à nuancer aussitôt cette affirmation qu'il juge contestable : « Mais en même temps, alors même que j'ai euh... écrit ceci, je pense qu'il y a une dimension euh... euh... contestable dans cette affirmation là, ou plus exactement il faut prendre en compte deux choses que je vous demande juste de noter en plus ». Il fait alors noter aux élèves une référence aux technologies de l'information et de la communication et aux classes moyennes, bien que les théoriciens d'un troisième répertoire insistent peu sur ces aspects, privilégiant le caractère transnational des revendications et des organisations pour affirmer qu'un nouveau répertoire d'action apparaît.

Encore une fois, l'entretien permet de mettre en évidence la faible maîtrise des savoirs universitaires et les difficultés que cela peut créer. L'enseignant a probablement repris cette affirmation sur un cours mutualisé et se rend compte au dernier moment qu'elle entre en contradiction avec son propos :

- A : Quand j'ai lu ce que j'avais écrit, je me suis demandé si c'était moi qui l'avait écrit, tu vois. Je me suis dit « non mais attends c'est moi qui l'ai écrit ça ? », au moment même où le cours... [...] Je lis ça, je me dis « mais attends, j'ai piqué ça quelque part euh... et je le reproduis comme tel ? », tu vois ? [...] Je... je sais pas comment je pourrai faire, parce que je me souviens pas du tout précisément où j'ai pioché ce que j'ai pu piocher, mais si tu veux ça... en tout cas ça m'a choqué et donc j'ai trouvé comme seule solution sur le moment euh... le fait de nuancer fortement cette euh... affirmation, qui ne cadrerait pas, comme tu le dis, avec ce que je voulais dire.
- C : D'accord, tu l'as rajouté à l'oral mais tu n'avais pas prévu de le dire ?
- A : Exactement.
- C : D'accord. Et donc au final tu penses que si, il est novateur.
- A : Si, j'avais... Attends, si, si, si. J'ai lu le cours, mais juste avant, et je me suis dit « mais c'est quoi ce truc, est-ce que c'est vraiment moi qui l'ai écrit ? Je suis pas d'accord », enfin voilà, dans ma tête. Donc il faut que je trouve quelque chose pour nuancer. Et sur le... cours, au crayon gris, j'ai rajouté euh... les deux éléments sur les TIC et sur les classes moyennes, c'est ça, (EA)

On comprend qu'il a dû improviser une affirmation qui lui semblait plus satisfaisante, mais que celle-ci est peu en rapport avec les savoirs universitaires.

De même, il insiste sur la « réticence à toute délégation politique » ; or dans l'ouvrage de Neveu il s'agit d'une caractéristique des Nouveaux Mouvements Sociaux et non du troisième répertoire : encore une fois, ce sont les choix effectués par les auteurs du manuel qui influencent les propos de l'enseignant.

Enfin, il aborde le rôle joué par Internet dans la constitution d'un réseau. Même s'il n'emploie pas le terme « réticulaire », ce passage renvoie à cette caractéristique dont nous avons vu qu'Offerlé considérait qu'elle était plus pertinente que l'aspect « solidariste » :

le développement d'Internet c'est un outil qui va permettre à ces différentes organisations, aux réseaux, à ces réseaux de se constituer et aux différents réseaux aussi de communiquer entre eux... hein donc là on a effectivement un outil important qui est une caractéristique à mon avis importante de ce nouveau répertoire d'action politique, c'est-à-dire le fait de pouvoir s'organiser en réseau et de pouvoir communiquer, voilà.
(CA)

B. doute qu'il soit pertinent d'affirmer qu'un troisième répertoire émerge et qu'il est incarné par le mouvement altermondialiste : « j'ai un peu l'impression de revoir le même film avec des acteurs un petit peu différents, depuis un certain nombre de fois, où au bout d'un moment c'est des luttes intestines, c'est les discussions sur le sexe des anges, et puis pas grand chose derrière quoi » (EB).

Toutefois il évoque tout de même le mouvement altermondialiste en le reliant à la problématique de l'émergence d'un nouveau répertoire, non seulement parce que la fiche eduscol l'y invite, mais aussi parce qu'il faut bien parler de quelque chose :

en fait voilà, j'étais incapable de parler sérieusement de ce qu'il y avait avant [le 1er répertoire], ce qu'il y a après [le 2e répertoire] je peux, donc si tu veux sinon ça me condamnerait à ne parler que de ce qu'il y a au milieu, et pour parler d'une évolution si tu parles que d'un truc c'est un petit peu difficile de parler d'une évolution. Là tu as un tableau qui te donne 3 périodes, tu peux parler d'une évolution, mais si je parle d'une évolution et que je fais qu'une seule période ben du coup je fais pas vraiment l'évolution... Donc c'est un petit peu par la force des choses. [...] j'ai pas d'alternative, ce truc là je le sens pas trop mais en même temps qu'est-ce que j'ai moi à proposer j'ai pas de biscuits non plus, c'est toujours le même problème. (EB)

Peu convaincu par la pertinence du terme « solidariste », il évoque ce terme parce qu'il est présent dans le document, mais ne l'explique pas : « c'est ptêtre parce que je sentais que c'était un peu mou, je le sentais pas. [rires] En même temps la solidarité, il me semble que c'est... enfin c'est pas une caractéristique euh... qui distingue ce mouvement de ce qu'il y a d'avant » (EB).

Prudent, il ne tranche pas clairement la question de savoir si le mouvement altermondialiste incarne un troisième répertoire : « c'est un modèle qui peut-être envisageable, mais que comme on est sur des choses qui sont en train de se faire, je reste volontairement vague parce que je crois que les connaissances le sont » (EB). En cela il est proche de l'état des savoirs en science politique.

Il insiste sur le fait qu'un éventuel troisième répertoire n'a pas remplacé le répertoire national-autonome :

je sais bien qu'il y a des mouvements altermondialistes qui s'organisent etc. dans beaucoup de domaines, mais bon ben là le mouvement de grève de 5 semaines à Radio France... je pense quand même que le cadre national, les organisations syndicales, ça reste malgré tout toujours le cœur de l'action collective, même si par ailleurs y a autre chose qui existe, mais je pense que c'est encore ça qui... qui fonctionne le plus. (EB)

Tout en reconnaissant qu'il n'a « pas creusé plus que ça », il justifie cette affirmation par ses connaissances liées à l'ancien programme :

Enfin, c'est ce qu'on étudiait dans l'ancien programme, où on parlait des Nouveaux Mouvements Sociaux, et finalement, bon j'espère que mes connaissances ne sont pas trop datées, où après quand on étudiait réellement ce qu'il se passait, les manifestations, les grèves, les ceci les cela, on voyait quand même, chiffres à l'appui, jusqu'à l'ancien programme qui était quand même y a pas si longtemps que ça, que malgré tout le modèle dominant c'était l'encadrement par les syndicats et que c'était des mouvements qui étaient nationaux, même si en 1995 il y a eu des grèves, enfin des mouvements, des manifestations européennes etc., ça émerge mais par définition quand quelque chose émerge il est pas encore dominant, puisqu'il émerge. [...] forcément s'il émerge c'est que l'autre est encore dominant. (CB)

Or, l'affirmation selon laquelle à partir de 1980 le répertoire devient transnational-solidariste provient du manuel, et non pas des savoirs savants : nous avons vu que les politologues sont d'accord pour affirmer que si un nouveau répertoire émerge peut-être, il n'est en rien devenu dominant.

Cela nous conduit à examiner la manière dont les enseignants ont traité de cette question de la périodisation des différents répertoires, sachant que si la date de 1848 est celle retenue par Tilly pour dater l'émergence d'un deuxième répertoire, celle de 1980 semble avoir été choisie par les auteurs du manuel. Ces choix de dates sont nuancés par les enseignants auprès de leurs élèves.

Ainsi B. indique en cours :

en fait à partir du moment où on va faire des périodisations sur tout ce qui est politique et social, y a... c'est forcément artificiel, c'est-à-dire qu'à un moment il faut choisir une date, dire « voilà c'est ça qui va nous servir de frontière », bon... en réalité ils se sont pas réveillés un matin avec les anciens modes d'action... les anciens répertoires d'action politique qui ont disparu et des nouveaux qui sont apparus, d'accord ? En réalité ce qu'il se passe c'est que tu en as qui vont progressivement décliner et d'autres qui vont progressivement émerger et... ce qui veut dire que ces modes... ces répertoires d'action collective coexistent de toute manière, d'accord ? Donc ça veut dire... c'est simplement qu'à un moment il y en a un qui est dominant, qui en pleine... en pleine croissance. Donc voilà ces dates elles sont forcément par définition toujours contestables, c'est juste des repères, voilà, juste pour dire qu'en gros à la moitié du 19^e siècle ça change, d'accord ? Mais ça change progressivement. (CB)

Au cours de l'entretien, il précise qu'il « espère avoir été clair » : « je leur ai dit voilà quand on fixe des dates de toute manière elles sont toujours contestables, et puis c'est des choses qui se superposent, d'accord, et que il reste toujours des traces de ce qu'il y a avant, puisqu'on peut encore en grattant bien peut-être trouver des traces des anciens modèles, le local-patronné là » (EB).

Il évoque la date de 1980 retenue par le document du manuel mais n'est pas à l'aise avec cela ; il ne sait pas pourquoi c'est la date de 1980 qui a été retenue et reprend ce qui est écrit dans le manuel bien qu'il ne soit pas convaincu : « j'ai pas eu la curiosité d'aller chercher, moi pour le coup j'aurais plutôt placé ça à la limite en 1999 puisqu'on nous dit que c'est l'émergence du mouvement

altermondialiste... moi 1980 je vois encore George Marchais tout ça, enfin j'ai un peu du mal, je sais pas d'où elle sort... Si tu pouvais me le dire d'ailleurs tant mieux, ça sort d'où 1980 ? » (EB).

A. arrive à des conclusions similaires mais le fait de reprendre les questions du manuel pose une difficulté. En effet, la question du manuel est « Le passage d'un grand répertoire d'action à un autre est-il un événement que l'on peut dater avec précision ? » alors que le document ne dit rien dessus. Les élèves sont donc invités à répondre à une question à laquelle ils ne peuvent pas répondre, d'où un échange compliqué où ce qui semble aller de soi pour le professeur n'a rien d'évident pour les élèves :

- A : [...] question 3 « Le passage d'un grand répertoire d'action à un autre est-il un événement que l'on peut dater avec précision ? »
- E : Ben...
- A : Bon ça va presque de soi, hein. Angelina, tu répondrais oui ou non ? Spontanément...,
- E : Oui.
- A : Oui ? Tu crois, comme ça d'un coup, bing. 1980, hop ça y est c'est fini, y a plus de porte-parole, y a que des experts... Qu'est-ce que vous en pensez ?
- E : Non.
- E : Non.
- A : C'est beaucoup plus flou... hein... beaucoup moins précis que ça n'apparaît là, hein ? Bien. Il faut bien prendre une date de référence mais on est dans un espace temporel plus large qu'une année ou deux années. (CA)

La synthèse distribuée aux élèves reprend cette idée qui est conforme aux travaux de Tilly : « Le changement des “macrorépertoires” n'est pas un événement brutal et datable, mais un processus lent lié aux transformations économiques, sociales, politiques. L'invention de nouveaux modes d'action s'accompagne de la survivance ou de la résurgence d'anciens registres protestataires et de phénomènes d'hybridation. Les macrorépertoires ne se substituent pas intégralement les uns aux autres » (CA).

Au cours de l'entretien, il développe des justifications proches de celles employées par B :

c'est le problème de la périodisation, c'est-à-dire que, une périodisation, je l'ai peut-être pas dit comme ça aux élèves je sais plus, une périodisation elle a un intérêt, parce qu'elle permet euh... de mettre en évidence ce qui est dominant euh... dans une période donnée, mais ça veut pas dire pour autant que dans la période suivante ou que dans la période précédente, il n'y a pas des éléments qui relèvent de la période considérée. (EA)

Comme B., A. a été gêné par le choix de la date 1980, il dit avoir « senti que ça allait pas cette histoire de 1980 », mais il reprend à son compte ce qui est indiqué dans le document du manuel bien qu'il doute que cela soit pertinent :

je ne sais pas si Tilly dit précisément que ce répertoire s'arrête en 1980, par contre il me paraît logique, compte-tenu de sa démarche, de penser que il est pas aussi carré que ça, donc faudrait voir exactement comment a été fabriqué le document, c'est-à-dire que...

est-ce que les auteurs du manuel ont pas... comment dire... rajouté des éléments, peut-être dans un but pédagogique j'en sais rien, mais qui du coup euh... comment dire introduisent euh... d'une certaine manière un biais quoi. (EA)

Cette année scolaire 2014-15 étant la troisième année de mise en œuvre du programme, nous avons essayé de déterminer si les enquêtés ont modifié leurs pratiques depuis 2012 et, si oui, dans quel objectif ? Cette question ne se pose pas pour B., dans la mesure où c'est la première année qu'il enseigne la SSP. A. enseigne en revanche la SSP pour la troisième année consécutive et, même s'il dit avoir procédé à « assez peu » de modifications, nous avons vu qu'il ajustait son cours quand il constatait une incohérence, tout en s'appuyant sur les mêmes ressources.

Il est maintenant nécessaire de relier ces choix didactiques à la conception que les enseignants se font de la discipline, afin d'identifier en quoi celle-ci influence les choix que nous venons d'explicitier.

1.2.2.6. En quoi la conception que se font les enseignants de leur discipline influence leur pratique pédagogique ?

Nous avons en particulier tenté de déterminer si l'appartenance à l'APSES ou au camp des « refondateurs » influence la manière d'enseigner la notion de répertoire d'action, notamment le recours à des savoirs issus de l'université ou l'affirmation d'un savoir endogène aux SES.

Les deux enquêtés se déclarent favorables au fait de mobiliser des références théoriques, aucun ne prônant le fait que l'enseignant doive produire un savoir endogène. En revanche, une différence apparaît nettement quant à l'influence des références militantes : alors que B. ne sélectionne que des sources scientifiques, A. puise dans son expérience militante des éléments de cours qu'il considère aussi légitimes que les savoirs issus de la science politique.

B. fait ainsi le lien entre son choix de faire étudier un document issu de Tilly et sa formation à l'IUFM d'Aix. Dans cette conception, il existe des références théoriques implicites derrière les formulations du programme et il s'agit pour le professeur d'enseigner des savoirs issus de la discipline scientifique de référence :

Parce que quand je lis... bon moi je suis formé Aix-Marseille, donc je pars toujours du programme et bon j'ai quand même eu l'impression aussi... bon Aix-Marseille aussi, qu'il doit y avoir des références théoriques dans le programme et j'ai compris que la référence théorique importante sur ce point là c'était cet auteur là, et j'ai aussi compris que je ne le connaissais pas. (EB)

Pourtant il ne connaissait pas Tilly avant de devoir enseigner ce chapitre et n'est pas convaincu de la pertinence des travaux de cet auteur. Mais il considère que le programme l'engage à enseigner les

savoirs issus de cet auteur : « je suis un peu interloqué par ce choix là, ce choix de Tilly, je sais pas si c'est... si important que ça. [rires] Mais bon ils ont choisi je le fais moi » (EB). On voit que cette conception de l'enseignement des SES est tout à fait conforme à la théorie de la transposition didactique : il s'agit bien pour l'enseignant de rendre accessible aux élèves de lycée des savoirs issus de l'université.

Il lui semble alors nécessaire de mobiliser la référence théorique correspondant aux indications du programme, en l'occurrence Tilly :

si je le fais c'est pour essayer de m'appuyer sur quelque chose, je vois répertoire d'action politique, je me dis que bon là on a répertoire d'action collective et que oui y a un lien, et que effectivement y a pas de nom derrière mais que si on cherche on tombe là dessus, donc c'est ma manière de faire de m'appuyer sur... sur quelque chose qui me paraît être un petit peu solide. (EB)

A. s'appuie également sur des références théoriques car il considère qu'elles aident à appréhender le réel. Il ne partage donc pas la critique de l'APSES selon laquelle les nouveaux programmes seraient trop théoriques et ainsi déconnectés du réel :

Non moi j'ai pas ce sentiment, j'ai pas ce sentiment euh... je crois que euh... à partir du moment où même en Terminale on... on a pour objectif euh... ben de proposer un certain nombre de savoirs interprétatifs, il faut faire l'effort d'aborder des thèmes en allant au-delà de... disons du simple... j'allais dire constat mais c'est pas seulement constat, c'est... il faut donner du sens, il faut donner du sens quoi. (EA)

Il lui semble donc normal d'utiliser les travaux de Tilly afin de donner du sens à son enseignement, de mettre en relation différents phénomènes sociaux :

je pense qu'on a besoin de conceptions théoriques, même simplifiées, je crois que Tilly par exemple, ben alors on a utilisé probablement une petite partie de... de ce qu'il a produit, mais cette petite partie de ce qu'il a produit, elle permet, en tout cas c'était mon objectif, elle permet aux élèves, et je pense que certains ont bien compris, de voir que... qu'y a des transformations profondes, économiques, sociales, politiques, qui, c'est ce que je te disais tout à l'heure, modifient les répertoires d'action politique utilisés par les mouvements sociaux et... par les acteurs politiques. [...] Si on fait pas ça, on donne pas de sens à ce qu'on fait, c'est pour ça que j'ai choisi aussi ce document là, parce qu'il me paraissait parlant, il me paraissait mettre en relation. Si on met pas en relation, ben... (EA)

A. et B. se retrouvent donc pour considérer qu'il ne faut pas opposer le réel et le théorique :

pour moi l'un nourrit l'autre. C'est-à-dire que le théorique permet d'éclairer les faits, donc tu fais pas que des exemples sinon ça n'a pas de sens, la théorie c'est une grille de lecture qui permet de donner du sens aux faits empiriques, qui sont eux même construits de toute manière. (EB)

B. relie explicitement cette conception à sa formation à l'IUFM d'Aix et au courant des refondateurs :

très clairement moi j'étais à Action SES avant, donc je suis pas d'accord avec tout Alain Beitone etc, pas sur tout, mais en tout cas s'il y a un point sur lequel je suis entièrement d'accord, c'est le point sur lequel il faut assumer clairement le fait qu'on fasse de

l'économie et de la sociologie. [...] je pense qu'il faut dire qu'on fait de la science économique, on fait de la sociologie, on fait de la science politique. (EB)

Or cette conception entre en contradiction avec le fait de ne pas avoir de formation suffisante en science politique, si bien qu'il dit se considérer comme un « imposteur » :

c'est bien parce que moi j'assume et je revendique un ancrage académique que je suis pas à l'aise en science politique, puisque là mon ancrage académique il est nul. Donc moi je suis économiste de formation, j'ai vaguement réussi à combler l'essentiel de mes lacunes en socio, en science politique pour l'instant pas du tout. Ça m'intéresse, j'ai quand même des notions, mais bon j'ai un peu l'impression d'être un imposteur. Après quand je réfléchis je sais que je suis pas plus un imposteur que les autres, hein... (EB)

Dès lors, on comprend que s'appuyer sur un cours mutualisé d'un collègue qu'il considère compétent en science politique lui permet de résoudre cette contradiction : cela lui permet en effet de fonder son enseignement sur des savoirs savants tout en n'ayant pas lui même une maîtrise de ces savoirs. Mais cela le met mal à l'aise, car il considère que l'institution le met en difficulté en lui demandant d'enseigner une discipline sans lui proposer de formation :

C'est bien pour ça que je suis pas à l'aise de faire ça, c'est parce que c'est pas ça qu'on m'a appris de faire hein, euh... à Aix-Marseille on m'a pas dit "Voilà tu prends sur Internet et puis voilà", je veux dire moi j'ai quand même été habitué où tu... tu travailles dans le dur, tu fais des dossiers documentaires, tu... voilà, bon... et tu t'appropries, et le fait... l'idée selon laquelle ce qui nous légitime devant les élèves c'est le fait qu'on ait des savoirs, c'est aussi pour ça que je suis pas à l'aise en science po. C'est aussi pour ça que je trouve ça un peu cavalier de nous balancer une option sans nous former. (EB)

Il nuance toutefois le fait de se décrire comme un imposteur car il a conscience que la majorité des collègues qui enseignent la SSP ne sont pas davantage formés que lui.

« je sais que l'écrasante majorité de mes collègues qui sont dans la même situation, TZR ou pas TZR, mais qui sont dans la situation de devoir enseigner les sciences politiques, sont dans la même situation que moi, donc moi ça ne me gêne pas » (EB)

Ce manque de formation généralisé parmi les enseignants de SSP doit selon lui avoir des conséquences sur l'évaluation, en particulier sur le niveau d'exigence. Il a par le passé corrigé l'épreuve de SSP au baccalauréat et il considère que « le niveau d'exigence était extrêmement faible » (EB). Il explique cela non seulement par la concurrence de la spécialité mathématiques, qui encouragerait une notation généreuse afin de continuer à attirer des élèves, mais aussi par le fait qu'« on peut pas demander aux élèves qu'ils nous restituent des choses qu'ils n'ont pas reçus » (EB) :

d'après les échos que j'en ai, j'ai un peu l'impression que c'est ce qu'il se passe, que le niveau d'exigence n'est pas très très élevé, d'une part parce que y a quand même j'ai l'impression une petite concurrence entre les options, et que en maths on donne des points, et que si nous on en donne pas, et bien on aura plus personne, hein ça je crois l'avoir assez clairement compris, et d'autre part parce que on est pas certains non plus que les enseignants soient à même de diffuser des connaissances suffisamment solides pour après être exigées avec les élèves (EB)

L'évaluation en SSP n'est donc « pas très exigeante parce que on est pas en mesure de l'être » (EB).

Cette enquête tend à démontrer que les enseignants ont progressivement modifié leur pratiques dans le sens souhaité par la noosphère, en s'éloignant progressivement du projet fondateur des SES. A. considère d'ailleurs que les enseignants de SES ne se réfèrent plus à ce projet fondateur, qui resterait seulement un marqueur idéologique nécessaire à l'organisation APSES.

je crois que toute organisation, qui a une antériorité, une légitimité, est obligée de s'appuyer sur un certain nombre de considérations qui renvoient à son histoire, à ses piliers fondateurs, et ses piliers fondateurs... voilà la légitimité. Donc je crois que euh... si tu prends la réalité de ce qu'est l'APSES aujourd'hui, puisqu'il y a 1500 adhérents, euh... cette... ces piliers fondateurs euh... n'ont probablement pas le même sens pour beaucoup quoi, donc y a une variété qui me paraît beaucoup plus importante. (EA)

Les deux enquêtés se rejoignent pour considérer que le projet fondateur ne correspond plus aux pratiques des enseignants aujourd'hui et nous avons vu qu'ils sont également d'accord sur la nécessité de faire appel aux savoirs savants.

Toutefois, A. estime que son expérience militante a contribué à sa formation et il la considère comme équivalente à une formation académique :

je pense qu'en économie, j'ai partiellement comblé mon handicap par l'engagement syndical. Je n'avais pas de formation académique, hein, sauf que le terme de valeur ajoutée pour moi avait un sens, parce que c'était un terme qu'on utilisait y compris dans les formations syndicales. Et peu à peu, compte-tenu de mon engagement, j'ai été formateur moi dans le syndicalisme, donc j'avais quand même intérêt à savoir ce qu'était la valeur ajoutée (EA)

Cet extrait montre qu'il ne fait pas de distinction nette entre ce qui relève du militantisme et de l'enseignement. En conséquence, il puise dans son expérience militante pour construire ses cours. Par exemple, quand il aborde le débat pour savoir si le mouvement altermondialiste incarne un nouveau répertoire, il ne s'appuie pas sur des références scientifiques mais sur l'expérience qu'il retient de son engagement militant :

pour moi, il me paraît, sans être spécialiste, mais je pense qu'il y a des éléments suffisamment probants pour qu'on puisse considérer qu'il y a bien des éléments d'un troisième répertoire d'action politique, qui sont largement présents. (EA)

Cette affirmation n'est pas le produit de ses lectures mais bien de son expérience militante :

c'est mon expérience militante, je pense, ouais, euh... accumulée. Je pense que c'est mon expérience militante, mais c'est l'accumulation aussi, et le fait de... de constater peut-être d'avoir vécu moi-même deux répertoires d'action politique. Un qui s'insère plus dans le deuxième, et l'autre qui s'insère plus dans le troisième. (EA)

Il considère ainsi que le fait d'avoir milité à Attac « donne du poids » à ses arguments :

Moi je crois que ça me permet, ça me permet simplement euh... de disposer d'éléments alors peut-être plus justement dans l'antériorité, au moment où j'étais militant euh... qui euh... comment dire, donne du poids à mes arguments, comme... enfin présentant Attac comme illustrant assez bien euh... l'altermondialisme et s'insérant dans le dernier répertoire d'action politique.

Dans son discours, les ouvrages militants et les ouvrages scientifiques n'ont pas de statut différent et ont donc la même légitimité. Ainsi, il dit en cours :

y a pas mal de travaux sur le mouvement altermondialiste et y a des points de vue relativement différents à travers les travaux produits pour délimiter ce qu'on appelle mouvement altermondialiste : est-ce que telle ou elle organisation fait partie du mouvement altermondialiste ou pas ? (CA)

Quand on l'interroge sur les travaux auxquels il fait référence, il s'agit de travaux écrits par des militants. Il a lui-même contribué à un de ces ouvrages, où il est présenté comme membre d'Attac 06.

En outre, des divergences apparaissent sur la manière d'enseigner : au-delà des choix didactiques, c'est dans les pratiques pédagogiques que les divergences apparaissent. Cela s'explique notamment par des réponses différentes apportées à la contrainte de temps.

1.2.2.7. Répondre à l'impératif de finir le programme dans les temps

Les deux enseignants enquêtés se considèrent comme très en retard par rapport au programme au moment de l'enquête :

il me reste encore deux chapitres hein., donc... et il nous reste... il nous reste un mois de travail, même pas, même pas un mois de travail. (EA)

il faut que je fasse ce chapitre en 4h, ça laisse assez peu de temps, [...] là clairement je suis pris par le temps. C'est-à-dire que même en faisant les chapitres en 4-5h, y en a un que j'aurais pas le temps de faire, va falloir que je demande des heures en plus quoi... (EB)

Ils sont donc tous les deux à la recherche des moyens d'économiser du temps en cette fin d'année, et ne vont pas utiliser les mêmes stratégies. Ainsi A. économise sur la prise de notes des élèves : au début de chaque séance de cours, il distribue aux élèves un dossier documentaire ainsi que le cours rédigé. Il justifie explicitement l'absence de prise de notes par le fait que ça lui permet d'économiser du temps : « c'est très clair, c'est parce que j'ai du retard par rapport au programme » (EA). En conséquence, « plus on se rapproche de la fin de l'année et plus la prise de notes écrite devenait... devient rare » (EA).

B. ne distribue pas de cours rédigé aux élèves, mais économise du temps en renonçant à étudier un document de sensibilisation en début de séquence, document qui était pourtant dans le dossier documentaire distribué aux élèves : « il faut être lucide quand on n'a pas le temps c'est la chose qu'on fait sauter en premier » (EB). De plus, il fait lire les documents à la maison, ce qu'il explique en partie par cette contrainte de temps :

il faut quand même dans la mesure du possible qu'ils préparent un peu avant, je trouve que c'est quand même mieux. [...] En même temps on sait que si ils travaillent pas du tout non plus à la maison, ça avance pas... [...] je pense que c'est quand même important qu'il y ait un petit quelque chose de préparé. Encore une fois c'est parce que je suis pris par le temps, j'externalise une partie du travail. (EB)

Il s'agit donc à la fois d'une pratique pédagogique qui lui semble efficace et d'un moyen de gagner du temps. Pour sa part, A. choisit de ne pas donner de documents à lire à la maison et fait lire les documents en classe, tout en reconnaissant que cela lui arrive de demander aux élèves de lire à la maison et que cela ne lui pose pas de problème pédagogique : il réfute l'argument parfois utilisé selon lequel donner du travail à la maison aggraverait les inégalités scolaires.

On voit qu'ici les enseignants ont choisi deux manières différentes de gagner du temps en classe : économiser sur la prise de notes pour A., économiser sur la lecture des documents pour B.

D'autres différences dans leurs pratiques pédagogiques relèvent de choix qui ne semblent pas imposées par le contexte d'une fin de programme à finir dans les temps.

1.2.2.7. Différentes formes d'interaction entre élèves et enseignant

Les deux cours observés relèvent du cours dialogué, mais le type d'interactions diffère.

On constate chez A. une nette réticence au cours magistral, d'où la recherche d'interactions pour mettre en activité les élèves. Les élèves sont davantage sollicités qu'avec B., mais ils ne cherchent pas à répondre aux questions posées par le dossier documentaire puisque celles-ci figurent explicitement dans le document qui leur a été distribué. Les interactions consistent alors essentiellement à faire deviner ou compléter un mot aux élèves, qui ne sont souvent pas en mesure de deviner la réponse car ni le document ni un cours antérieur n'apporte la réponse. Cela peut entraîner des échanges où le professeur, plutôt que d'apporter une connaissance, attend une réponse qu'il sait pourtant ne pas pouvoir venir des élèves. Ainsi, après avoir tenté de faire deviner aux élèves qu'il venait de se dérouler un Forum Social Mondial à Tunis, il conclue : « Alors bon je vais vous le dire parce que je crois que vous ne pouvez quasiment pas le savoir » (CA).

A. justifie pourtant cette pratique par le fait que cela met les élèves en activité et leur permet ainsi de s'appropriier les connaissances :

ça me paraît être une... une technique pédagogique euh... assez pertinente, tout simplement parce qu'elle permet aux élèves, à tous sans doute pas, mais à une partie au moins des élèves, d'être impliqués dans l'activité, et donc de sentir qu'ils apportent eux-mêmes quelque chose, non pas au sens où il y aurait égalité entre maître et élèves, mais au sens où euh... c'est une façon de s'approprier plus aisément le savoir, quoi. (EA)

L'observation semble pourtant indiquer qu'il ne s'agit pas d'une réelle mise en activité des élèves, ceux-ci n'ayant pas besoin de prendre des notes ni de réfléchir aux questions posées par le dossier

documentaire puisque la réponse est indiquée, ils se contentent de répondre un peu au hasard à ce qui se rapporte à une devinette. L'échange suivant illustre ceci :

- A : Euh, rapport aux autorités, bon, vous voyez, euh... ça ça renvoie plutôt au local ou au côté... le 2e adjectif, c'est ?...
- E : Patronné.
- A : Patronné. Ça renvoie à quoi, patronné, c'est... ça vous fait penser à quoi ? Peut-être ?
- E : Patron.
- A : Patron...
- E : Patronat, tout ça.
- A : Patronat et patron...
- E : ...nisation
- A : Alors ça c'est plutôt un... un qualificatif qui renvoie à l'espace du religieux, le patronage. (CA)

Il semble qu'à l'issue de l'échange les élèves ne savent pas ce que signifie « patronné » et qu'une explication donnée par le professeur aurait été plus efficace que cette mise en activité.

De son côté, B. assume davantage son rôle de transmetteur de savoir qui correspond à sa conception du métier de professeur de SES :

C'est ma conception du métier de m'appuyer sur les travaux... enfin voilà, j'assume pleinement mon rôle de transmetteur hein, je suis pas enseignant-chercheur, moi je suis juste un enseignant, et donc on est là pour essayer de faire comprendre des... des manières de raisonner etc., donc j'ai tendance à m'appuyer explicitement euh... sur des auteurs. (EB)

Le professeur n'est qu'un intermédiaire entre le producteur d'un savoir et les élèves. Cela passe par des moments plus longs que chez A., où le professeur apporte des connaissances. Les interactions avec les élèves sont de ce fait moins nombreuses qu'avec A., mais elles consistent à demander aux élèves de répondre aux questions posées dans le dossier documentaire. Puis le professeur fait dicter une réponse qui reprend les éléments de réponse donnés par les élèves. A cette occasion, l'enseignant est amené à reformuler ce qu'il y avait dans le cours mutualisé pour prendre en compte les formulations des élèves :

le risque quand il y a un échange avec les élèves, c'est que ce soit biaisé complètement, c'est-à-dire tu leur poses des questions, et puis après tu leur dictes une réponse qui n'est pas ce qu'ils ont dit. C'est toujours valoriser les élèves que de reprendre leurs mots, si on ne trahit pas le sens, voilà. (EB)

1.2.2.8. Changements de programme et évolution des pratiques

Une dernière interrogation portait sur l'évolution des pratiques que les changements de programme ont induit. Si l'observation en 2015 ne permet pas d'obtenir des indicateurs mesurant ces

changements de pratiques, nous avons essayé de relier la conception que les enseignants se font du métier à leur perception des nouveaux programmes.

Alors que les nouveaux programmes ont fait l'objet de vives critiques relayées par l'APSES, les enquêtés considèrent tous deux que la spécialité SSP est une avancée par rapport aux anciens programmes, où une option science politique existait en classe de Première et ne donnait pas lieu à un prolongement en classe de Terminale.

A. regrettait l'absence de prolongement en Terminale de l'option science politique :

l'option science po Première... euh... aurait nécessité pour qu'elle soit cohérente une prolongation en Terminale. Or on avait pas ça. Donc... c'était euh... inachevé, et on travaillait tel ou tel auteur, euh... à travers une dimension, mais au fond c'était... assez peu efficient pour moi. Je trouve que... y a une... plus grande possibilité, comme je te le disais tout à l'heure, surtout si on a la classe en SES euh... de faire des liens entre les SES, mais ancien et nouveau programme hein, moi je crois pas que ce soit le nouveau programme de SES qui permette de faire des liens avec le nouveau programme de sciences sociales et politiques, c'est les deux domaines. (EA)

De plus, contrairement à la critique portée par l'APSES selon laquelle les nouveaux programmes, trop théoriques, ne permettraient pas d'étudier des problématiques reliées à l'actualité, il considère que la spécialité SSP permet d'intéresser les élèves :

Et l'intérêt du programme de sciences sociales et politiques tel qu'il est, c'est que non seulement il permet de faire des liens mais là il permet d'étudier justement des problématiques, à travers un certain nombre d'auteurs ou pas d'ailleurs, mais il permet d'étudier des problématiques, c'est ça qui est intéressant. [...] le programme de sciences sociales et politiques, globalement, c'est un programme que je trouve, bon on peut l'améliorer probablement, il y a des choses contestables, mais je trouve qu'il est beaucoup plus intéressant, beaucoup plus pertinent pour donner du sens, que l'ancien programme de Première, d'option Première. (EA)

Il considère que cet avis est partagé par ses collègues, membres de l'APSES :

je pense que ils considèrent que, comme je le disais tout à l'heure, que y a un apport au niveau du sens, que les problématiques uti... étudiées sont globalement de bonnes problématiques, qui permettent de faire réfléchir les élèves. (EA)

B. trouvait quant à lui un intérêt dans la liberté pédagogique que lui offrait l'option de Première :

c'était un moment qui n'existe... ça n'existe plus ça aujourd'hui, de liberté, c'est-à-dire en gros j'ai pris la liberté de m'asseoir sur le programme, de faire quelques points qui étaient dans le programme, je me suis pas fait plaisir en parlant de choses et d'autres, j'étais dedans, mais voilà j'ai travaillé d'une manière qui me plaisait en approfondissant deux-trois points, en... en suscitant des débats etc., en disant « ben les gars, on est dans une situation où on travaille, où on apprend des choses, mais y a pas d'enjeu ». (EB)

Néanmoins il partage les critiques de A. sur l'ancien programme d'option science politique : « c'était une option qui était... là c'était un flou artistique et qui avait une grande grande spécificité, c'est-à-dire que il n'y avait pas de suivi après » (EB).

Les deux enseignants enquêtés ne formulent donc pas de critique radicale envers le programme

actuel de SSP, leur critique portant davantage sur le manque de formation qui a accompagné la mise en œuvre de ce nouveau programme.

De plus, contrairement aux arguments avancés lors des débats qui ont agité les SES, les deux enquêtés ne considèrent pas que les nouveaux programmes ont introduit un changement radical dans la manière d'enseigner les SES. Cela confirme l'impression d'un décalage entre le discours porté par l'APSES, rejetant radicalement les nouveaux programmes, et la position plus nuancée d'un adhérent lambda. Ainsi, A. ne se reconnaît pas dans les critiques portées par l'APSES et considère certaines oppositions entre fondamentalistes et refondateurs comme factices, relevant de « faux débats ». C'est le cas en particulier du débat consistant à partir soit d'objets-problèmes soit des savoirs universitaires :

Donc moi les divergences euh... par exemple dont j'entends encore aujourd'hui parler sur le type de problématiques, faut-il partir d'objets problèmes ou faut-il... ça me paraît totalement dépassé par exemple. [...] Moi je crois que l'ancien programme introduisait déjà des différences fondamentales entre économie et sociologie. [...] distinguer l'actuel programme du précédent sous cet angle là à ce point là me paraît exagéré. [...] je trouve un peu idiot d'opposer des objets-problèmes et puis des savoirs savants, je vois pas comment traiter d'objets-problèmes si on fait pas appel à des savoirs savants. [...] ça me paraît être oui tout à fait un faux débat parce que je crois qu'on peut traiter, et qu'il est nécessaire de traiter à la fois d'objets-problèmes, et en même temps on ne peut les traiter que en s'appuyant sur un certain nombre de savoirs, qui relèvent du champ de l'économie ou de la sociologie. [...] on travaille sur un objet, et en même temps on fait appel à un certain nombre de théorisations. (EA)

B. le rejoint pour considérer que ces débats sont largement déconnectés de la réalité des situations d'enseignement et qu'il s'agit donc de « faux débats » :

en fait moi ce qui me gênait quand il y avait les débats APSES/Beitone, c'est que dans la pratique, moi j'étais dans... dans un lycée où y a des tas de collègues qui étaient à l'APSES, ils disaient « ah ben moi j'ai fini l'éco, on va commencer de la socio », enfin voilà, donc si tu veux dans les moeurs pour moi c'était un débat qui était inepte, puisque à part une infime minorité, plus personne ne se référait sérieusement au projet initial de 68 ou 67, je veux dire... [...] les gens assumaient clairement l'ancrage disciplinaire hein, c'est... enfin... vraiment de... de tous les collègues que j'ai pu croiser, et j'ai fait beaucoup de bahuts dans beaucoup d'endroits différents, c'était déjà le cas avant, donc ça ne fait que confirmer cette tendance qui était... à mon avis en grande partie un faux débat. (EB)

A écouter les deux enquêtés, il semble donc que le projet fondateur relève davantage du mythe fondateur permettant de se référer à un passé censé être l'âge d'or des SES, qu'à une pratique pédagogique mise en œuvre par les adhérents de l'APSES. On est loin de l'affirmation selon laquelle il n'y a pas d'alternative au projet fondateur.

A. et B. se rejoignent également pour considérer que les nouveaux programmes ont tendance à se rapprocher des conceptions portées par les refondateurs.

B. s'en félicite, dans un contexte généralisé de remise en cause des disciplines :

je trouve qu'on s'en sort bien dans ce contexte général [de remise en cause des disciplines], qu'on est un peu à contre-courant et que revendiquer clairement des ancrages disciplinaires c'est plutôt une bonne chose. (EB)

Même A., qu'on aurait pu imaginer critique, affirme que cette évolution ne lui pose pas de problème :

oui je pense que les nouveaux programmes de Première et de Terminale, celui de Première me paraissant d'ailleurs moi globalement plus contestable que celui de Terminale, sur lequel j'ai beaucoup moins de critiques, à part celle du volume euh... et bien euh... oui elles me paraissent partiellement influencées par une conception plus proche de celle d'Alain Beitone, c'est-à-dire plus proches d'une logique mettant en évidence les savoirs disciplinaires comme savoirs scientifiques. [...] Je n'y adhère pas nécessairement, mais ça ne pose pas non plus de problème majeur. (EA)

Cette enquête a donc permis d'observer deux enseignants présentant des profils différents et qui ont opéré des choix didactiques différents. A. et B. sont tous les deux peu formés en science politique, mais ils n'ont pas répondu de la même façon à leurs difficultés : A. a construit son cours à partir de plusieurs sources, en particulier un manuel scolaire, et s'appuie sur son expérience militante, alors que B., qui se déclare « néophyte » en science politique, a choisi de pallier son manque de connaissances et l'urgence de devoir produire un cours en reprenant tel quel un cours mutualisé. Leur conception différente du métier conduit à un rapport différent aux savoirs savants : si les deux enquêtés affirment la nécessité de s'appuyer sur les savoirs produits dans le champ universitaire, A. n'hésite pas à puiser dans son expérience militante et accorde à ces « savoirs » un statut aussi légitime que ceux issus des travaux de politologues, alors que B. se « raccroche » au cours mutualisé : il tente ainsi de se protéger en minimisant les risques d'énoncer des contre-vérités et il pense que cela permet de minimiser les risques qu'il fait prendre à ses élèves en vue du baccalauréat.

2. Discussion des résultats et limites de l'étude

2.1. Discussion des résultats

A l'issue de cette enquête, il est possible de revenir sur un certain nombre de constats réalisés par les didacticiens des SES.

2.1.1. Comment l'enseignant peut-il être le garant épistémologique des savoirs enseignés s'il n'est pas formé à la discipline qu'il enseigne ?

L'enquête confirme en particulier l'idée que « l'enseignant est bien, dans sa classe, le garant de la validité épistémologique des savoirs enseignés » (Beitone, 2005) : quelle que soit la qualité de la transposition didactique externe réalisée par la noosphère, c'est bien l'enseignant, doté de sa liberté pédagogique, qui transforme des savoirs à enseigner en savoirs enseignés. Pour que ce qu'il enseigne ne soit pas en contradiction avec l'état des savoirs dans le champ universitaire, cela suppose qu'il « doit en permanence exercer sa vigilance sur les contenus de savoir, sur les démarches proposées » (Beitone, 2005).

Mais cela pose fondamentalement le problème de la formation à laquelle ont accès les enseignants : « Pour exercer son métier dans le cadre de ces exigences, l'enseignant doit disposer d'une formation initiale et continue très solide tant en ce qui concerne les contenus enseignés que la conduite des apprentissages » (Beitone, 2005). Or, nous avons vu que les enseignants de SES, dans leur grande majorité, n'ont été que très peu formés à la science politique au cours de leur formation initiale, et ont eu peu accès à des dispositifs de formation continue pour combler leurs lacunes dans cette discipline.

Ainsi, s'il est possible de considérer avec Beitone que « L'enseignant n'est donc pas un exécutant qui pourrait se contenter de "mettre en musique" des contenus de formation et des supports documentaires produits par d'autres », qu'il « ne peut pas uniquement s'en remettre à des documents de vulgarisation, aux manuels, à des sites Internet offrant des supports clés en main » et « ne doit pas s'en remettre à l'autorité supposée de telle ou telle source, en particulier en ce qui concerne les manuels » (Beitone, 2005), cette enquête montre que faute de formation adéquate les enseignants se retrouvent parfois dans cette situation. Dès lors, confrontés à l'obligation de devoir enseigner une discipline pour laquelle ils n'ont pas été formés, ils mettent en place diverses stratégies consistant notamment à s'en remettre à des ressources comme les manuels scolaires et les cours mutualisés. En faisant cela, ils résolvent la contradiction de devoir enseigner une discipline pour laquelle ils se considèrent incompetents, mais avalisent des choix didactiques réalisés par d'autres.

Cette enquête fait donc apparaître un net besoin de formation continue en science politique pour les enseignants de SES. Or, ces dernières années sont marquées par un recul des budgets alloués par l'Education Nationale à la formation continue, et par une tendance à ce que ces formations soient de moins en moins disciplinaires et de plus en plus interdisciplinaires. De plus, un argument est parfois évoqué au sujet de la SSP : dans un contexte de restriction budgétaire, il n'est pas raisonnable de mettre en œuvre une formation continue sur un programme qui n'est enseigné que par une faible partie des professeurs de SES, car la formation exclurait a priori une majorité de collègues.

Il nous semble pourtant que cette enquête montre l'intérêt de penser des dispositifs qui permettent aux enseignants de SES de renforcer leurs connaissances en science politique.

2.1.2. Des ressources qui deviennent la norme de ce qui doit être enseigné

De plus, cette enquête confirme un certain nombre d'analyses faites par les didacticiens des SES quant à l'utilisation des manuels.

Nous avons vu en effet que certains manuels comportent des erreurs ou des inexactitudes. Selon Beitone, « L'origine de ces erreurs réside sans doute dans la volonté de rendre les savoirs "enseignables", parfois au détriment de la rigueur et de la précision » (Beitone, 2005) : l'analyse du document du manuel Bordas présentant l'évolution des répertoires d'action va dans ce sens. Afin de construire un document rendant compte de manière accessible de l'évolution de ces répertoires, l'auteur du manuel en vient à faire dire à Neveu des choses qu'il n'a jamais écrites. Un des enseignants enquêtés estime que cela a été fait « dans un but pédagogique » (EA), mais au final les enseignants, faute de recul, reprennent à leur compte ces erreurs.

Comme l'avaient constaté Beitone et Hemdane (2008) en ce qui concerne les définitions de l'entreprise, les auteurs de manuels de SES « ne semblent pas maîtriser totalement le champ disciplinaire correspondant à ce point du programme, ce qui les rend vulnérables à la réplication des erreurs ». Beitone et Hemdane considéraient que la responsabilité de cette situation n'incombait pas aux enseignants, mais « à l'insuffisance des dispositifs institutionnels de formation », ce qui rejoint le constat formulé plus haut. Notre enquête confirme ainsi ce qui avait été démontré pour la définition de l'entreprise :

Dans ce contexte [d'insuffisance de la formation], les manuels contribuent puissamment à définir la norme de ce qui doit être enseigné. Faute d'autres ressources de formation, les enseignants considèrent que les manuels définissent de façon satisfaisante les savoirs à enseigner. (Beitone & Hemdane, 2008)

Au final, cette enquête confirme que

la diversité des possibles dans le cadre de ce que les enseignants revendiquent comme leur liberté pédagogique est fortement réduite dans la réalité de leur travail, essentiellement par l'intériorisation de normes du corps d'enseignants auquel ils appartiennent et par le rôle crucial des manuels, aussi bien dans la circulation (ou la sédimentation) des savoirs que dans la reproduction des cultures disciplinaires. Les enseignants semblent ainsi déléguer en bonne partie le travail de reproblématisation aux auteurs de manuels. (Legardez, 2004)

Nous pouvons d'ailleurs élargir ce constat aux cours mutualisés : nous avons vu que dans le cas de B., qui était le plus démuné face à l'enseignement de la SSP, c'est bien un cours mutualisé qui a contribué à définir à la fois les problématiques et les savoirs à enseigner. Nous avons vu que cette situation ne satisfaisait pas l'enseignant, que cela entraînait en contradiction avec sa conception du métier, mais que c'était la meilleure solution qu'il avait apporté à sa non maîtrise des savoirs savants

en science politique.

2.1.3. Le projet fondateur vit-il encore dans les classes ?

Nous avons retenu l'hypothèse selon laquelle les enseignants se réclamant du « projet fondateur » des SES font moins appel aux travaux théoriques, car ils seraient davantage attachés à enseigner des faits et parce qu'ils produiraient un savoir endogène : à l'issue de cette recherche, et malgré le faible échantillon enquêté, nous pouvons plutôt nous demander s'il existe, en dehors des « cadres » de l'APSES, des enseignants « de base » qui se réclament du projet fondateur des SES et mettent en œuvre des pratiques destinées à l'incarner...

Nous avons en effet constaté que les deux enquêtés, quelque soit leur lien avec l'APSES ou avec les refondateurs, se rejoignent pour considérer que le projet fondateur ne correspond plus aux pratiques des enseignants et qu'il est nécessaire de faire appel aux savoirs savants. Il apparaît donc que le discours officiel de l'APSES, dénonçant l'évolution des programmes au nom du projet fondateur, ne correspond pas, ou plus, aux pratiques pédagogiques d'une partie de ses membres. Il apparaît donc au terme de cette recherche que les SES ont bien cessé d'être l'anomalie didactique repérée par Chevalard.

Dans un mémoire récemment publié Gobert fait le « constat de la difficulté dans la pratique à tenir l'ambition pédagogique de l'approche par objet ». Elle cite Combemale, qui laisse entendre que les pratiques pédagogiques mises en avant dans le projet fondateur sont en échec face aux enfants de milieux défavorisés, faiblement dotés en capital culturel :

j'ai découvert que notre enseignement s'adressait en quelque sorte à une minorité, même si on a contribué à la démocratisation, avec la filière etc, mais après quand on a vu arriver les autres élèves, ça a mis peut-être cette pédagogie en porte-à-faux, parce que si on a des élèves qui n'ont pas de capital culturel, qui n'ont rien lu, qui ont des difficultés à s'exprimer, et que j'arrive, que je distribue quelques documents sur la monnaie et que hop je dis on va parler de la monnaie, bon cette pédagogie devient catastrophique. (Combemale, cité par Gobert, 2015)

2.2. Limites de l'étude et prolongements possibles

2.2.1. Des limites liées à la taille de l'échantillon

La première limite tient au manque de représentativité de l'échantillon enquêté, puisque celui-ci est

composé de seulement deux enseignants : il semble alors délicat de généraliser à partir des observations réalisées. Surtout, cette taille modeste de l'échantillon n'a pas permis de répondre à certaines questions de recherche retenues initialement et nous avons d'ailleurs conscience, avant même de mener l'enquête, qu'il était probable que le corpus ne permette pas de répondre à certaines questions que nous nous posions.

Nous voulions déterminer s'il existe des différences dans la manière de transposer les savoirs savants selon la proximité de l'enseignant avec ces savoirs. Nous cherchions notamment à déterminer si les enseignants qui ont reçu une formation en science politique font davantage référence aux travaux théoriques en science politique que les autres et, notamment, s'ils s'appuient davantage sur les travaux de Tilly. Or, les deux enseignants enquêtés sont peu formés en science politique et il n'a pas été possible d'observer un collègue spécialiste de science politique afin de repérer d'éventuelles spécificités dans la manière d'opérer la transposition didactique. Ce qui distingue les deux enquêtés, outre leur appartenance à l'APSES ou au camp des refondateurs, c'est surtout qu'A. avait déjà enseigné la SSP les deux années précédant l'enquête, alors que B. l'enseignait depuis seulement quelques semaines. Mais il aurait été souhaitable de pouvoir étudier un échantillon plus large, composé de spécialistes et de non spécialistes, de néophytes et d'enseignants davantage expérimentés en SSP.

Il faut toutefois noter que les données du questionnaire sont davantage représentatives et qu'elles laissent penser que les deux enquêtés sont assez représentatifs des professeurs enseignant la SSP, au moins par le fait qu'ils ne sont pas spécialistes de science politique et qu'ils ont recours à des outils mutualisés.

2.2.2. Un biais lié à l'identité du chercheur ?

Dans un article récent, Chevallard alerte sur le fait que la didactique « s'est constituée en partant des disciplines scolairement enseignées ». Or, « la position de chercheur en didactique ne se constitue ni par contiguïté, ni par relèvement à partir de la position de professeur : elle suppose une rupture épistémologique avec cette position, afin que le chercheur puisse constituer l'univers du professeur (les connaissances enseignées, les élèves, etc.) en objet d'étude » (Chevallard, 2014).

Cette remarque doit questionner le statut du chercheur, car le didacticien « n'est en rien "supérieur" au professeur ou en surplomb par rapport à lui ». Il s'agira donc d'éviter le « travers fâcheux » consistant à ce que le travail du didacticien « dépend[e] de son passé de façon à peu près irréversible » (Chevallard, 2014).

Effectuer la nécessaire « rupture épistémologique avec les mondes socialement construits que l'on

entend étudier » (Chevallard, 2010) a certes rendu nécessaire, tout au long de l'enquête, de veiller à notre posture vis-à-vis des enquêtés. Mais il semble évident que notre statut a influencé l'enquête.

D'abord parce que nous ne sommes pas un inconnu pour les enquêtés, mais un collègue : nous n'avons donc pas été identifié avant tout comme un chercheur, mais en tant que professeur de SES, enseignant la spécialité SSP, membre de la commission d'entente restreinte qui a proposé les corrigés de SSP pour l'académie de Nice au cours des deux dernières années ; un collègue mutualisant ses cours, notamment de SSP, sur le site Eloge des SES ; un collègue, enfin, qui par ses interventions sur les listes électroniques de professeurs de SES est clairement positionné dans le débat interne sur l'identité des SES et rattaché au camp des refondateurs.

Cela a pu jouer sur la décision des enseignants de se porter volontaire ou non pour cette enquête, mais aussi dans la sincérité des réponses, les enquêtés ne répondant pas à un enquêteur anonyme mais à un professeur situé dans les débats concernant les SES. En particulier, le fait qu'un des enquêtés ait construit son cours à partir du notre a pu avoir une implication sur les résultats : cela a pu influencer à la fois l'attitude de l'enseignant au cours de l'enquête mais aussi l'analyse qui a pu être menée de cette observation. Analyser les choix didactiques opérés par un enquêté est une chose, analyser nos propres choix didactiques en est une autre.

Nous pouvons également nous demander si notre conception du métier de professeur de SES n'a pas influencé notre recherche, en influençant notre perception du travail des enquêtés. L'honnêteté oblige à reconnaître que nous étions convaincu du caractère heuristique de la théorie de la transposition didactique avant même de mener cette recherche, mais aussi par le fait que l'enseignement des SES doit, pour avoir une raison d'être, s'appuyer sur des savoirs valides.

2.2.3. Un biais lié à la présence du chercheur dans la classe ?

A. et B. ont tous les deux indiqué que la présence du chercheur dans la salle de classe a eu un impact.

Dès le début de l'entretien et spontanément, A précise :

ta présence a légèrement modifié, très légèrement, mais modifié quand même euh... les conditions du cours. D'abord parce que je pense que dans ce groupe, la participation a été en général un peu moindre, elle existe mais elle est un peu moindre ; et puis deuxièmement, à mon avis, j'ai fait un effort euh... lié au dynamisme, à l'énergie mise en œuvre, je pense un peu plus important que l'effort que je fournis habituellement. C'est du même type, ce que je fais habituellement, y a pas de changement de nature du cours, mais y a simplement, je crois, une dépense d'énergie un peu plus importante.
(EA)

Cela amène à nous demander si le type d'interactions observé se serait produit en l'absence du

chercheur dans la classe.

De même, B. fait état d' « une petite pression » liée à la présence du chercheur durant le cours et il l'explique ainsi :

la pression elle venait du fait que je suis pas à l'aise dans cette option science politique et bon je sais très bien que t'es pas là pour me juger, que t'es pas inspecteur, que t'es pas ceci et pas cela, néanmoins le fait de faire un cours sur un point où moi je sais que je suis pas solide, et que y a quelqu'un dont je sais qu'il est plus solide que moi, oui ça me met pas en position... oui j'étais un tout petit peu plus tendu que... enfin j'ai eu une petite pression, une petite tension. (EB)

Ainsi, comme noté plus haut, le fait que le chercheur ne soit pas un inconnu peut induire un biais dans l'enquête. Par exemple, la pression mentionnée par B. l'a amené à interpellier le chercheur durant le cours afin de lui faire valider une affirmation : lorsqu'une élève lui demande s'il s'est passé quelque chose de particulier en 1848 justifiant le choix de la périodisation retenue par Tilly, il répond de manière ironique puis demande au chercheur de valider ses propos :

- E : Il s'est passé quelque chose de particulier en 1848 ?
- B : Il s'est passé quelque chose de particulier en 1848... tu me veux du mal toi alors, c'est ça ? C'est la Révolution de Juillet, non c'est vrai en plus, parce que la... la... le comment ça s'appelle... l'histoire politique du 19^e siècle c'est... en France c'est quelque chose qui est assez complexe globalement euh... et donc 1848 c'est... euh... la mise en place du... scrutin universel masculin, pas complètement universel, c'est la révolution de Juillet normalement. J'ai bon ? [demande au chercheur] (EB)

Au cours de l'entretien, amené à se justifier sur cet échange, B. reconnaît que c'est la présence du chercheur, et son statut supposé, qui a interféré sur ce qu'il a dit :

- B : j'avais un doute parce qu'on l'avait vu la fois d'avant, je pense que si t'avais pas été là, j'aurais été plus détendu, clairement voilà...
- C : T'avais peur de dire une bêtise ?
- B : Voilà, c'est ça, mais clairement, tu vois c'est-à-dire que... moi ça me dérange pas, t'as vu j'ai tendance à jouer franc jeu, si je ne sais pas, je dis que je ne sais pas, si dans un cours je dis un truc et après j'ai un doute je vérifie à la maison, je me suis trompé je dis « oups, les gars je me suis trompé la dernière fois », ce qui me paraît aussi important, c'est une manière de dédramatiser l'erreur, tout le monde peut faire des erreurs etc. Mais là non, là c'est clairement un moment où ta présence a interféré, je veux dire ça ne se serait pas passé de la même manière si t'avais pas été là, voilà, parce que là je sais que je suis fragile en terme de savoirs, je me doute que toi beaucoup moins que moi, donc là oui à un moment tu te sens un peu... c'est un petit moment où l'observateur a un peu biaisé l'observation. (EB)

Au final, la présence du chercheur a certes modifié quelques interactions en classe et certains propos tenus par les enseignants, mais pas le dossier documentaire ni les choix didactiques réalisés en amont du cours. Il nous semble donc que cela n'est pas de nature à remettre en cause les conclusions de cette recherche.

2.2.4. La vidéo aurait-elle apporté une valeur ajoutée ?

Il était initialement prévu de filmer les séquences pédagogiques observées et cela avait été annoncé aux enseignants prospectés pour être enquêtés. Nous savons que cela a pu en gêner certains et peut expliquer certains refus d'être enquêtés.

Finalement, pour des raisons techniques, il n'a pas été possible d'utiliser la caméra. Si cela est regrettable car certains aspects n'ont pas pu être étudiés, notamment les gestes des enseignants et des élèves, il semble également que cela a permis que les enseignants et les élèves soient plus naturels, et ainsi que l'observation soit moins biaisée.

B. dit ainsi à ses élèves dès le début de la séquence observée : « finalement la caméra s'est transformée en micro, ce qui est quand même... mieux finalement » (CB). Au cours de l'entretien, il justifie cette phrase en expliquant qu'

une caméra c'est toujours impressionnant, tu sais que tu as un œil sur toi, que ce soit pour moi ou pour les élèves, le micro ça a un côté moins impressionnant, c'est plus discret, on l'oublie plus facilement, voilà le micro on l'oublie plus facilement. On n'est pas habitué à avoir des intervenants extérieurs dans une classe, moi je l'ai eu deux fois pour l'inspection dans toute ma carrière et puis une fois en première année en stage, mais sinon on est toujours seul face aux élèves, quoi. Donc qu'il y ait quelqu'un déjà ça change, en plus comme c'est des élèves que je connais assez peu, finalement je trouvais que oui c'était très bien qu'il n'y ait pas de caméra. (EB)

Cela conduit à nous demander si le dictaphone n'était pas préférable à la caméra pour cette enquête : puisque ce qui est observé relève du discours, on peut douter de la valeur ajoutée qu'aurait apporté la caméra, surtout si celle-ci modifie le comportement des enquêtés.

2.2.5. L'autoconfrontation et l'ingénierie didactique comme pistes d'approfondissement

Il était prévu que les séquences de cours filmées donnent lieu à des entretiens d'autoconfrontation. Il se serait agi d'une autoconfrontation simple visant à recueillir les commentaires que l'enquêté, confronté aux images de sa propre activité, adresse au chercheur : l'enquêté « dit ce qu'il fait ou ce qu'il aurait pu faire ou ne pas faire en se voyant à l'écran » (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000). Faute d'image, cela n'a pas pu être possible et nous avons fait réagir les enseignants à partir des retranscriptions écrites de leurs cours.

Si cette technique n'a pu être menée dans le cadre de ce travail, elle semble pertinente pour mener d'autres recherches. Il serait également envisageable de mener des autoconfrontations croisées, afin de confronter deux sujets au chercheur et aux images d'un enseignant (Clot et al., 2000) et ainsi de favoriser une discussion collective entre enseignants.

Une autre limite de cette recherche est que le temps imparti pour sa réalisation n'a pas permis de mettre en place une ingénierie didactique. Dans une démarche d'intervention-recherche, il se serait alors agi de partir de séquences pédagogiques peu efficaces, ou du-moins jugées comme telles par les enquêtés au cours des entretiens, pour proposer des moyens d'y remédier, les expérimenter avec les enquêtés, les enrichir (Brousseau, 2013).

Mais pour mener un travail d'ingénierie didactique, il faut au préalable avoir observé et analysé des séquences pédagogiques : dans le cas étudié dans cette recherche, l'ingénierie didactique ne peut donc être menée que l'année suivante, quand le professeur est amené à renouveler les séquences pédagogiques observées.

Cela pourra être réalisé dans le cadre d'une future recherche : plus que des limites, il s'agit donc de pistes qui pourront être approfondies ultérieurement. Il semble en effet qu'une piste pour approfondir cette recherche est de mener une démarche d'intervention-recherche : au lieu de seulement observer et analyser des séquences de cours, il serait possible de créer un cadre permettant aux enseignants volontaires de réfléchir sur leur pratique et de la faire évoluer.

Conclusion

A l'issue de cette recherche, il apparaît que le concept de transposition didactique est particulièrement pertinent pour rendre compte de la manière dont est enseignée l'évolution des répertoires d'action : l'enquête a mis en évidence une « transposition en cascade », en plusieurs étapes, des savoirs savants produits par les politologues aux savoirs à enseigner retenus par les membres de la noosphère, puis de ceux-ci aux savoirs enseignés en classe.

Au cours de ce processus, une distance avec le savoir savant se crée, notamment du fait du manque de formation en science politique des professeurs de SES, mais aussi parce qu'ils s'appuient sur des ressources, qu'il s'agisse du manuel scolaire ou de cours mutualisés, sur lesquelles ils ont peu de recul, n'ayant pas pris le temps de se les réapproprier réellement. Si les deux enquêtés s'appuient sur les travaux scientifiques pour étudier la notion de répertoire d'action et leur évolution, ils ont donc avalisé des choix didactiques opérés par d'autres : par l'auteur du manuel pour A., par l'auteur du cours mutualisé pour B. Si le rapport entre savoirs savants et savoirs enseignés est bien identifiable, on constate parfois des approximations et un manque de rigueur qui ne semblent pouvoir être résolus qu'en permettant aux enseignants de se former davantage en science politique. Cela passe notamment par des stages de formation continue auxquels les enquêtés ont jusqu'ici peu eu accès.

La théorie de la transposition didactique apparaît bien pertinente pour rendre compte de l'enseignement de SSP. En revanche, l'enquête a confirmé qu'un aspect de la transposition didactique relevé par Chevallard dans le cadre de la didactique des mathématiques n'est pas valable pour les SES, et pour la SSP en particulier : on ne peut parler de dépersonnalisation des savoirs, car ceux-ci sont clairement « rattachés à un auteur particulier » (Dollo, 2009). Ceci est particulièrement clair dans le cas des répertoires d'action, car la notion renvoie aux travaux d'un politologue. Nous avons ainsi constaté que la fiche eduscol, les manuels scolaires comme les enseignants enquêtés faisaient explicitement référence à l'œuvre de Tilly quand ils abordaient la notion de répertoire d'action et leur évolution.

Bibliographie

- Agrikoliansky E. (2005), Du tiers-mondisme à l'altermondialisme : génèse(s) d'une nouvelle cause, In Agrikoliansky E., Fillieule & O. Mayer N. (dir.), *L'altermondialisme en France. La longue histoire d'une nouvelle cause*, Flammarion
- Alpe Y. (1997), La sociologie dans l'enseignement des SES : problèmes didactiques et épistémologiques, *DEES*, n 108
- Alpe Y. (2005), La sociologie dans les programmes de sciences économiques et sociales : un curriculum paradoxal, In IUFM d'Aix-Marseille, *L'enseignement des sciences économiques et sociales : entre savoir(s) et pratique(s)*, *Skholê* [hors-série], n 1
- Beitone A. (2001), Dix propositions sur les sciences économiques et sociales, <http://eloge-des-ses.fr/pages/textes-en-ligne/10propositions-ab-2001.pdf>
- Beitone A. (2005), Les chômeurs sont-ils des inactifs ? Une énigme didactique, In IUFM d'Aix-Marseille, *L'enseignement des sciences économiques et sociales : entre savoir(s) et pratique(s)*, *Skholê* [hors-série], n 1
- Beitone A., Dollo C., Hemdane E., Lambert J.-R. (2013), *Les sciences économiques et sociales, enseignement et apprentissage*, De Boeck
- Beitone A. (2006), « La place des théories dans l'enseignement des sciences économiques et sociales. Une tentative d'éclaircissement », <http://www.eloge-des-ses.fr/pages/textes-en-ligne/theories-fevrier-ab-2006.pdf>
- Beitone A. & Hemdane E. (2005), La définition de l'entreprise dans les manuels de sciences économiques et sociales en classe de seconde, In IUFM d'Aix-Marseille, *L'enseignement des sciences économiques et sociales : entre savoir(s) et pratique(s)*, *Skholê* [hors-série], n 1
- Beitone A. & Hemdane E. (2008), Le concept de justice sociale dans le programme et les manuels de SES de terminale ES : une nouvelle énigme didactique, *Socio-logos*, n 3
- Beitone A. & Legardez A. (1993), La monnaie et ses représentations.  l ments pour une stratégie didactique en  conomie, *Recherches en didactique, Contribution à la formation des maîtres*, INRP
- Beitone A. & Legardez A (1995), Enseigner les sciences économiques et sociales : pour une approche didactique, *Revue française de pédagogie*, n 112, INRP
- Blanchet A. & Gotman A. (2007), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Armand Colin, coll. 128
- Bolliet D. (2000), Le concept de transposition didactique : quelle utilité pour la didactique de SES ?, *IRESES*
- Bordet D. (1997), Transposition didactique : une tentative d'éclaircissement, *DEES*, n 110,
- Bordet D. (1998), La « transformation des savoirs » dans l'enceinte de la classe, *DEES*, n 112
- Brémond J. & Lanta H. (1995), La pédagogie des sciences économiques et sociales : mythe fondateur ou réalité ?, In Combemale P. , *Les Sciences économiques et sociales*, Hachette/CNDP
- Brousseau G. (2013), Introduction à l'ingénierie didactique, <http://guy-brousseau.com/2760/introduction-a-1%E2%80%99ingenierie-didactique-2013/>
- Buisson B. (2005), Le débat, c'est fondamental, *IDEES*, n 141, <http://www.eloge-des-ses.fr/pages/documents/buisson-2005.pdf>
- Caillot M. (1996), La théorie de la transposition didactique est-elle transposable ?, In Raisky C. et Caillot M., *Au-delà des didactiques, le didactique ; débats autour de concepts fédérateurs*, De Boeck Université, pp. 20-35
- Chatel E. (1993), *Enseigner les sciences économiques et sociales. Le projet et son histoire*
- Chatel E. (1995), Transformation de savoirs en sciences économiques et sociales, *Revue française de pédagogie*, vol.112, pp. 9-20.

- Chatel E. (1999), Légitimité savante et valeur scientifique dans l'enseignement des SES, Une approche critique du concept de transposition didactique, *DEES*, n°116
- Chatel E. (2001), *Comment évaluer l'éducation ? Pour une théorie sociale de l'action éducative*, Delachaux et Niestlé
- Chatel E. (2002), L'action éducative et la logique de la situation. Fondements théoriques d'une approche pragmatique des faits d'enseignement, *Revue Française de Pédagogie*, n°141, pp. 37-46
- Chatel E. (2005), L'évaluation de l'éducation et l'enjeu des savoirs, Note de Synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches, Université de Paris 8, Miméo
- Chatel E.. (2009), La contribution des enseignants aux changements des contenus de leur discipline : les cas des sciences économiques et sociales entre 1990 et 201, Contribution à un colloque organisé à Caen, <http://formation.apses.org/images/PDF/contribution%20des%20enseignants%20aux%20changements%20de%20contenus-Chatel.pdf>
- Chatel E. (2014), Conférence dans le cadre du Séminaire Quels contenus l'école doit-elle transmettre ?, Fondation Gabriel Péri, Paris, <http://www.gabrielperi.fr/conf%C3%A9rence-de-elisabeth-chatel.html>
- Chatel E. & Grosse G. (2002), L'enseignement sociologique au lycée : entre problèmes sociaux et sociologie savante, *Education et sociétés*, n°9, INRP-De Boeck
- Chevallard Y. (1985 / 1991), *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, La pensée sauvage
- Chevallard Y. (1994), Les processus de transposition didactique et leur théorisation, In Arsac G., Chevallard Y., Martinand J.-L., Tiberghien A. (dir.), *La transposition didactique à l'épreuve*, La pensée sauvage
- Chevallard Y. (1997), L'enseignement des SES est-il une anomalie didactique ?, In IUFM d'Aix-Marseille, *Skholê*, n°6
- Chevallard Y. (2003), Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques, In Maury S. et Caillot M., *Rapport au savoir et didactiques*, Éditions Fabert, pp. 81-104
- Chevallard Y. (2010), La didactique, dites-vous ?, *Education et didactique*, vol. 4, n°1, pp. 139-148
- Chevallard Y. (2011), Les problématiques de la recherche en didactique à la lumière de la TAD, Texte d'un exposé réalisé le 28 janvier 2011 dans le cadre du Séminaire de l'ACADIS (ADEF, Marseille), http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=208
- Chevallard Y. (2014), Des didactiques des disciplines scolaires à la didactique comme science anthropologique. Sur un obstacle épistémologique, psychologique et institutionnel, *Éducation et didactique*, n° 8, vol. 1
- Clot Y., Faïta D., Fernandez G. & Scheller L. (2000), Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2-1
- Collectif (1998), Manifeste pour la troisième culture, http://www.eloge-des-ses.fr/documents/troisieme_culture_1998.pdf
- Collectif (2008), Appel de Lyon http://www.apses.org/initiatives-actions/communiqués-et-courriers/article/appel-de-lyon#.VX_fyUYWZc0
- Combemale P. (1993), L'institutionnalisation du marché : quelques repères, *DEES*, n°92
- Combemale P. (1995), *Les sciences économiques et sociales*, Hachette / CNDP
- Collovald A. (2002), Pour une sociologie des carrières morales des dévouements militants, in Collovald A. (dir.), *L'humanaire ou le management des dévouements*, Presses Universitaires de Rennes
- Dargent C. (1995), L'identité de l'enseignement, In Combemale P. (dir.), *Les Sciences économiques et sociales*, Hachette/CNDP
- Dollo C. (2001), *Quels déterminants pour l'évolution des savoirs scolaires en SES ? (L'exemple du chômage)*, Thèse, Université d'Aix-Marseille 1

- Dollo C. (2003), Sciences de référence, savoirs scolaires et formation des enseignants en sciences économiques et sociales, <http://christine.dollo.free.fr/Communications/afirse.pdf>
- Dollo C. (2005a), Généricité / spécificité d'un concept : la transposition didactique en sciences économiques et sociales, *Revue suisse des sciences de l'éducation*, <http://christine.dollo.free.fr/Articles/Transpositiondidac.pdf>
- Dollo C. (2005b), Les SES : épistémologie d'une discipline scolaire, In IUFM d'Aix-Marseille, « L'enseignement des sciences économiques et sociales : entre savoir(s) et pratique(s) », *Skholê* [hors-série], n°1
- Dollo C. (2009), Épistémologie et didactique en sciences économiques et sociales : De la recherche à la formation professionnelle des enseignants, *Recherches et formation*, n° 60
- Gaffard J.-L. (2008), Le faux procès fait à la filière économique et sociale, *Alternatives Economiques*, n°267
- Guillot P. (1998), Baccalauréat économique et social : des exigences de plus en plus fortes en S.E.S., *Expressions*, n°12
- Gobert C. (2015), La séparation disciplinaire dans les programmes de SES : un enjeu pour les sciences scoiales. La perception du combat pour l'APSES, l'AFEP et PEPS-Economie, mémoire pour l'obtention du Master 2 Action publique, institutions, économie sociale et solidaire de l'Université Lille 1, <http://formation.apses.org/images/PDF/memoire-Cloe-Gobert-version-finale.pdf>
- Grafmeyer Y. (1991), *Habiter Lyon. milieux et quartiers du centre-ville*, CNRS Presses universitaires de Lyon
- Graf-SES de Lyon (1995), Les sciences économiques et sociales, In Develay M., *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF
- Grosse G. (2014), Conférence dans le cadre du Séminaire « Quels contenus l'école doit-elle transmettre ? », Fondation Gabriel Péri, Paris, <http://www.gabrielperi.fr/conf%C3%A9rence-de-g%C3%A9rard-grosse.html>
- Fillieule O. (2010), Tombeau pour Charles Tilly. Répertoires, performances et stratégies d'action, in Fillieule O., Agrikoliansky E. & Sommier I. (dir.), *Penser les mouvements sociaux*, La Découverte, coll. Recherches, pp. 77-99.
- Fillieule O. & Péchu C. (1993), *Lutter ensemble, Les théories de l'action collective*, L'Harmattan, coll. Logiques politiques
- Harlé I. & Lanéelle X. (2012), Rapports sociaux et savoirs scolaires : l'exemple des Sciences Economiques et Sociales, In *Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières ?* Colloque international, Haute Ecole Pédagogique de Vaud, Lausanne, <http://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/uer-agirs/actualites/colloque-didactiques-et-sociologie/actes-colloque-sociologie-et-didactiques-philippe-losego-uer-agirs-hep-vaud.pdf>
- Ion J. (1997), *La fin des militants ?*, L'Atelier
- Johsua S. & Dupin J.-J. (1993), *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, PUF
- Joshua S. (1994), Quelques conditions d'évolution d'un objet d'enseignement en physique : l'exemple des circuits électriques (1902-1980), In Arzac G., Chevallard Y., Martinand J.-L., Tiberghien A. (dir.), *La transposition didactique à l'épreuve*, La pensée sauvage
- Legardez A. (2001), *La didactique des sciences économiques et sociales. Bilan et perspectives*, Presses de l'université de Provence
- Legardez A. (2004), « Transposition didactique et rapports aux savoirs : l'exemple des enseignements de questions économiques et sociales, socialement vives », *Revue Française de Pédagogie*, n° 149, pp. 19-27
- Lafargue J. (1998), *La protestation collective*, Nathan, coll. 128
- Luisa Schubauer-Leoni M. & Leutenegger F. (2005), Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée, *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27 (3), 407-429
- Mayer N. (2010), *Sociologie des comportements politiques*, Armand Colin

- Mayer M. (2012), Sociologie des comportements politiques, cours de Master sur le site de l'école doctorale de l'IEP Paris : http://www.sciencespo.fr/ecole-doctorale/sites/sciencespo.fr/ecole-doctorale/files/nonna_mayer2.pdf
- Murati C. (2013), L'écriture des programmes scolaires et leurs enjeux en France, l'exemple des sciences économiques et sociales, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°29, pp.125-142
- Neveu E. (2015), *Sociologie des mouvements sociaux*, La découverte, coll. Repères,
- Offerlé M. (2008), Retour critique sur les répertoires de l'action collective (XVIIIe - XXIe siècles), *Politix*, n°81, pp. 181-202
- Péchu C. (2009), Répertoire d'action, In Fillieule O., Mathieu L. & Péchu C., *Dictionnaire des mouvements sociaux*, Presses de Sciences Po
- Reverdy C. (2011), Du programme vers la classe : des ressources pour enseigner, *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 96
- Siméant J. (2010), La transnationalisation de l'action collective, In Agrikoliansky E. et al., *Penser les mouvements sociaux*, La Découverte, coll. Recherches, pp. 121-144
- Tiberghien A., Arsac G. & Méheut M. (1994), « Analyse des projets d'enseignement issus des recherches en didactique », In Arsac G., Chevallard Y., Martinand J.-L., Tiberghien A. (dir.), *La transposition didactique à l'épreuve*, La pensée sauvage
- Tilly C. (1978), *From Mobilization to revolution*, Addison-Wesley
- Tilly C. (1984), Les origines du répertoire d'action collective contemporaine en France et en Grande-Bretagne, *Vingtième Siècle, Revue d'histoire*, n°4, pp. 89-108.
- Tilly C. (1986), *La France conteste, de 1600 à nos jours*, Fayard
- Tilly C. (2008), *Contentious Performances*, Cambridge University Press
- Triby E. (1995), Les sciences économiques et sociales sont-elles une discipline ?, In Combemale P. (dir.), *Les Sciences économiques et sociales*, Hachette/CNDP
- Verret M. (1975), *Le temps des études*, Librairie Honoré Champion

Corpus

Le corpus de ce mémoire est constitué :

- des résultats au questionnaire ;
- d'un entretien électronique avec Yves Déloye, politologue membre du groupe d'experts ayant rédigé les programmes de SES ;
- d'un entretien électronique avec Alain Beitone, membre du groupe d'experts ayant rédigé les programmes de SES ;
- d'un entretien électronique avec Laurent Braquet, membre du groupe d'experts ayant rédigé les programmes de SES ;
- d'un entretien électronique avec Erik Neveu, sociologue, auteur de *Sociologie des mouvements sociaux* ;
- de la retranscription écrite d'un entretien téléphonique avec Gilles Criscione, auteur du chapitre sur les répertoires d'action dans le manuel Bréal ;
- de la retranscription écrite de deux séances de cours de A., enseignant à Grasse (CA) ;
- de la retranscription écrite d'une séance de cours de B., enseignant à Nice (CB) ;
- de la retranscription écrite d'un entretien avec A. postérieur à la séquence observée (EA) ;
- de la retranscription écrite d'un entretien avec B. postérieur à la séquence observée (EB) ;
- d'un entretien électronique avec A., postérieur à l'entretien physique.

Dans les retranscriptions des cours et des entretiens, A. et B. désignent les deux enseignants enquêtés, C. désigne le chercheur et E. désigne un élève.

Annexes :

- 1) Guide d'entretien
- 2) Documents distribués aux élèves par A
- 3) Documents distribués aux élèves par B

1) Guide d'entretien

Thème	Questions de recherche	Questions d'enquête
Réaction libre	Quel regard le professeur porte-t-il sur son cours ?	Avant que je te pose des questions, que veux-tu me dire sur ce cours ?
Réactions dirigées	Comment analyse-t-il sa pratique ?	Faire réagir le professeur à propos de ce qu'il a dit en cours, à partir des observations du chercheur.
Choix didactiques		<ul style="list-style-type: none"> - Utilisez-vous la notion de RAP et/ou de RAC ? Pourquoi ? Peut-on les considérer comme synonymes ? - Est-ce que le fait que ce soit la notion de RAP et pas celle de RAP qui soit au programme t'a posé un problème. - Pourquoi faire référence à Tilly ? A d'autres auteurs ? - Pourquoi avoir choisi cette définition, cette problématique, cette progression, ces documents ? - Retenir distinction répertoire local-patronné / national-autonome est-il un objectif d'apprentissage ? - Les élèves doivent-ils retenir qu'il existe un 3e répertoire d'action, si oui peut-on le qualifier de transnational-solidariste et le mouvement altermondialiste et est-il l'incarnation ?
Préparation du cours	Quelles ressources ?	<ul style="list-style-type: none"> - Comment as-tu constitué le dossier documentaire distribué aux élèves ? - Quel manuel utilises-tu ? Comment as-tu utilisé ce manuel pour préparer le cours ? - As-tu lu la fiche eduscol ? En quoi cela a-t-il modifié ce que tu as enseigné ? - As-tu consulté des manuels universitaires ? Pourquoi ? - As-tu consulté les collègues de ton établissement pour élaborer ton cours et choisir les ressources ?
Mutualisation	Quel usage de la mutualisation ?	<p>As-tu utilisé des outils de mutualisation pour préparer le cours ? Lesquels ?</p> <p>Comment les as-tu utilisés ? Quel degré de réappropriation ?</p>

Changement de programme et de pratique	En quoi le changement de programme induit-il un changement de pratique ?	<ul style="list-style-type: none"> - En quoi les nouveaux programmes de SES, et en particulier en SSP, ont-ils modifié ta manière d'enseigner ? - Trouves-tu qu'ils exigent davantage de connaissances universitaires ? - A ton avis, d'après les attentes officielles, qu'est-ce qu'on attend qu'un élève sache au bac dans un sujet sur l'évolution des répertoires d'action politique ? - As-tu modifié ton cours depuis 2012 et, si oui, dans quel objectif ? Afin de t'adapter aux sujets tombés au bac ? Pour prendre en compte l'actualité politique ? Pour que les savoirs enseignés soient plus proches des savoirs savants ?
Formation	Quelle formation le professeur a-t-il reçue en science politique ?	<ul style="list-style-type: none"> - Quel cursus ? Quelle préparation au concours ? - Quelle place à la science politique ? - Où ? - Quand ? - Formation continue en SSP ? - Autoformation ? Comment ?
Sentiment de compétence	Le professeur s'estime-t-il compétent pour enseigner ?	<ul style="list-style-type: none"> - Compte-tenu de ta formation initiale et continue, t'estimes-tu compétent pour enseigner la SSP ? - En particulier, t'estimes-tu compétent pour enseigner les RAP et leur évolution ? - As-tu étudié la notion de RAP/RAC lors de ta formation initiale et/ou continue ? - Comment as-tu "mis à jour" tes connaissances sur cette notion avant de construire ton cours ?
Conception des SES	Quelle conception l'enseignant a-t-il de son métier et de la discipline qu'il enseigne ?	<ul style="list-style-type: none"> - Es-tu ou as-tu été membre de l'APSES ? Pourquoi ? - Qu'est-ce que tu penses du « projet fondateur » des SES ? - De l'évolution des programmes ? Du programme de SSP ?