

Le refoulement du problème, la mise à plat des savoirs scolaires en SES en seconde Quelles contraintes et quels enjeux ?

Estelle Hemdane

Résumé

Remettre les problèmes au cœur de l'enseignement est une idée que partagent de nombreux chercheurs en sciences de l'éducation et de nombreux acteurs du système éducatif. Dans cet article, nous montrons que cet engouement pour le problème ne se retrouve pas dans le curriculum construit en SES pour la classe de seconde. D'une part, les programmes et les instructions officielles font le choix de décrire le réel économique et social indépendamment des questions et des problématiques des disciplines de référence. D'autre part, ils ne s'articulent pas autour d'un problème mais privilégient la présentation d'une série de faits sur le monde (la diversité des formes familiales, la diversité des organisations productives, etc.). Cette mise à plat des savoirs a des ressorts didactiques et épistémologiques caractéristiques du système éducatif dans son ensemble que viennent conforter certaines spécificités disciplinaires.

Nous analysons ensuite la façon dont les manuels prennent en charge ces prescriptions curriculaires. Nous montrons que si ces derniers respectent l'optique descriptive des programmes, ils innovent dès qu'ils disposent d'espaces de liberté pour éviter que les savoirs à enseigner ne soient utiles qu'à l'école. Ils introduisent alors des questions socialement vives dont l'objectif est de montrer le caractère opératoire du savoir (l'inégalité des chances à l'école, le problème du financement des caisses de retraite, le mouvement de privatisation et de concentration, etc.). Mais ce faisant, ils introduisent des objets d'étude mal calibrés par rapport aux savoirs des élèves et contraignent les enseignants à faire un choix: soit introduire de nombreux savoirs hors programme pour traiter rigoureusement ces questions, auquel cas la durée de l'étude s'allonge considérablement, soit traiter de façon rapide les questions abordées, rendant alors les situations pédagogiques périlleuses. Notre analyse montre ainsi que l'absence de problème disciplinaire contraint la vulgate scolaire (au sens de Chervel) à naviguer entre un savoir scolaire menacé d'obsolescence et des savoirs scolaires « vifs » mal maîtrisés.

Introduction :

La question de la place des problèmes dans l'enseignement est au cœur d'une réflexion sur le statut du savoir à l'école et sur la façon dont les curricula doivent évoluer. Pour plusieurs auteurs, les causes du désintérêt ou de l'ennui avoué par les élèves sont à chercher du côté des caractéristiques du savoir scolaire (Astolfi, 1992, 2008 ; bilan des savoirs Eduscol, Charlot, Beautier, Rochex, 1992). Redonner du sens ou de la saveur aux apprentissages impliquerait de mieux faire apparaître les questions et les problèmes que chaque discipline se propose de résoudre. Les mettre au cœur du curriculum permettrait selon Y. Chevallard ne pas fétichiser ou statufier certains savoirs obsolètes.

Le système éducatif se caractérise aujourd'hui par la volonté de problématiser (Fabre, 1999). La démarche d'investigation est préconisée à l'école primaire et au collège. Elle est également l'objectif central de dispositifs comme les itinéraires de découverte (IDD) au collège, l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) et les travaux personnels encadrés (TPE) en lycée.

Plusieurs disciplines scolaires, y compris celles traditionnellement axées sur la mémorisation d'un cours linéaire et sa restitution intelligente, s'ouvrent à des dispositifs nouveaux¹. Les situations problèmes (Meirieu, Astolfi, Martinand), les problèmes ouverts, (Dumas-Carré, Goffard, Gill) les débats scientifiques dans la classe (Joshua, Dupin) ou la construction de problèmes (C. Orange, D. Orange) sont testés par différentes équipes en sciences de l'éducation qui partagent les mêmes références rationalistes et socio-constructivistes.

Cet engouement pour le problème ne se retrouve pas de façon aussi nette dans les programmes de sciences économiques et sociales en seconde. Les professeurs qui prennent leurs premières classes découvrent des programmes très descriptifs. Il s'agit essentiellement de donner à voir le réel économique et social: l'existence de diverses organisations productives, la diversité des formes familiales, la montée des emplois précaires, etc. Or les savoirs produits par les économistes et les sociologues ont, comme tout savoir scientifique, une dimension beaucoup plus opératoire et fonctionnelle. Ils ont été conçus pour comprendre et maîtriser les phénomènes sociaux. Ils portent sur le réel un regard singulier (le cadrage du paradigme et de la discipline) qui questionne et cherche à rendre raison².

Comment alors expliquer que les questions qui ont animé et/ou animent encore les champs disciplinaires de référence ne se retrouvent pas dans les savoirs à enseigner ? Comment expliquer que les résultats construits par les disciplines soient coupés des questions originelles ?

Il faut noter tout d'abord que la dé-problématisation des savoirs a une origine spécifiquement didactique : dans la tradition de pensée humaniste, l'école consacre ce qui a été pensé et crée de meilleur et laisse dans l'oubli les questionnements brouillons et les allers-retours des chercheurs. C'est l'une des caractéristiques du processus de transposition didactique (Chevallard, 1991). M. Fabre pointe dans cet oubli des questions, la forte empreinte laissée par une épistémologie positiviste. La représentation sociale de ce qu'est le savoir reste marquée par l'idée que le réel se donne à voir indépendamment du questionnement du savant. Mais si l'oubli du problème est une constante des savoirs à enseigner (Fabre, 2007), les configurations des disciplines scolaires confortent ou limitent cette mise à plat des savoirs.

Notre travail vise à évaluer la place du problème en sciences économiques et sociales. Il repose sur l'étude du curriculum formel opérationnalisé grâce aux programmes et aux instructions officielles depuis 1967 et sur le curriculum réel appréhendé quant à lui par une analyse de contenu effectuée sur les 6 manuels scolaires édités en 2004. L'écart entre les deux est tout à fait significatif et pose la question de ce que pourrait être un enseignement structuré autour des problèmes construits par les disciplines.

I LA PLACE DE LA PROBLEMATISATION EN SES : L'ANALYSE DU CURRICULUM FORMEL

1.1. Un enseignement descriptif en classe de seconde

La présentation de faits sur le monde depuis 1967

Les sciences économiques et sociales sont une discipline scolaire née de la volonté de mieux comprendre les transformations économiques et sociales des années 60. Dans les premières instructions officielles, M. Roncayolo fixait les objectifs suivants :

¹ Même si la littérature pédagogique mentionne très tôt l'intérêt du problème dans les apprentissages, la mise en place de pratiques de questionnement en classe est récente. M. Fabre rappelle ainsi que dans l'enseignement scientifique, le cours a longtemps été garanti « sans problème ». Dans un cadre épistémologique positiviste ou empiriste, l'expérimentation en classe permettait de confirmer les hypothèses du professeur sans laisser de place à la naissance d'un questionnement. Seule la composition philosophique en Terminale nécessitait de construire un problème à partir d'une citation ou d'un mot (« le silence », « la volonté », « le scandale », etc.).

² C'est ce statut explicatif du savoir que les enseignants connaissent et qui marque leur rencontre avec le savoir savant. (Deauvieau, 2007)

« L'originalité de cet enseignement est sans doute de conduire à la connaissance de nos sociétés actuelles et de leurs mécanismes, d'établir une relation jusque là incertaine entre culture et réalités économiques et sociales ».

(Circulaire n°V 67-416 du 12 oct. 1967)

Depuis sa création, quatre programmes ont été élaborés (1967, 1982, 1988, 1992 et 2000) permettant de se délester régulièrement de thèmes obsolètes et d'intégrer de nouveaux objets d'enseignement. En revanche, l'architecture des programmes est restée strictement identique. Le curriculum en SES est construit depuis 1967 autour de l'étude d'un certain nombre de phénomènes économiques et sociaux et non autour des questions qui ont animé le champ des disciplines savantes. Ce choix curriculaire porte la marque intellectuelle de l'école des Annales qui est à son apogée à cette époque (Chatel, 1993, Dosse, 2005). Ce choix curriculaire s'est maintenu jusqu'au programme de seconde actuellement en vigueur, qui se structure autour de l'étude de l'institution familiale, de l'emploi, de l'activité de production et de consommation. Cette étude doit par ailleurs rester dans un cadre strictement descriptif. L'ambition est de donner à voir différents faits sur le monde plutôt que de présenter des systèmes explicatifs. Cette caractéristique des SES se lit dans les recommandations exprimées officiellement par les concepteurs des programmes. En 1967, l'initiation aux faits économiques et sociaux est introduite ainsi :

« La description doit tenir une place importante dans cette classe, mais une description raisonnée, qui comporte un choix entre les éléments de la réalité, l'apprentissage d'un vocabulaire correct, l'utilisation correcte des méthodes quantitatives ».

(Extraits de la circulaire N°V 67-416 du 12 octobre 1967 concernant les instructions relatives à l'enseignement de l'initiation aux faits économiques et sociaux »).

L'importance du cadre descriptif est réaffirmée à chaque changement de programme. Ainsi en 1981, l'accent est mis sur le développement du sens de l'observation chez les élèves :

« Observation qui peut d'ailleurs s'exercer à plusieurs niveaux : observation directe (utilisation de l'expérience de l'élève, évidemment critiquée ou observation suscitée) ; observation indirecte par l'intermédiaire du document chiffré ; observation indirecte encore, par le relais d'un observateur ou interprète privilégié (analyse de texte). (...) L'observation doit être située dans un système de « références » où le temps (essentiellement le long terme) et l'espace constituent les principales coordonnées. (...) Il ne s'agit pas de suivre des évolutions dans le détail de leur chronologie, ni de dresser des tableaux tendant à l'exhaustivité. L'encyclopédisme des faits est à proscrire. Mais il faut établir une certaine relativité des phénomènes, prendre une certaine mesure des différences le cas échéant des permanences ; comprendre le mécanisme de certains passages ou de certaines mutations. »

Extraits de l'arrêté du 26 Janvier 1981. Instructions officielles (1981-1982) relatives à l'initiation économique et sociale.

La mise à plat des savoirs : ni problème social, ni problème scientifique.

L'analyse des contenus proposés à l'étude depuis 1967 vérifie ce choix disciplinaire. Nous développons ici trois exemples issus des programmes actuellement en vigueur.

Le thème de la population active (l'item 3.1 du programme de 2000) consiste à décrire l'évolution quantitative de celle-ci, les modifications de ses caractéristiques et la dégradation de la situation sur le marché du travail. Sur ce dernier aspect, le programme détaille :

« On signalera également la difficulté croissante à définir les contours de l'emploi.(...) La présentation du chômage aura pour objectif de souligner la diversité de ses formes et les inégalités devant son risque ».

(Extrait du BO, hors-série n° du 29 Août 2002)

Il ne s'agit en aucun cas d'ouvrir un questionnement sur la hausse du taux de chômage ou le développement de nouvelles formes d'emploi dans les années 70. Fondamentalement, ces objectifs ne sont pas très différents de ceux des premiers programmes. Celui de 1967, constitué de quatre grandes parties, respectivement intitulées « *Les hommes* », « *Les besoins* », « *Les activités* » et « *Etude comparative du travail et du progrès technique selon les époques et les régions* » précisait pour la partie consacrée spécifiquement à la population active :

« *Le programme de seconde doit être ainsi limité :*

- *à une description des activités économiques, en particulier des secteurs et des branches (production ou administration) et aux grandes lignes de leur évolution (rapports avec le progrès technique, l'évolution des besoins, etc.) ;*
- *à une étude de la division technique du travail (...);*
- **aux problèmes de la population active :**
 - ***Variations globales de la population active (actifs et inactifs), longueur de la vie active, durée du travail, en bien distinguant l'évolution à long terme des fluctuations à court terme ;***
 - ***Répartition de la population active entre les secteurs de production et les branches ;***
 - ***Formation de la population active »***

Lorsque le programme de seconde de 1967 invite à traiter des « problèmes » de la population active, il s'agit essentiellement d'ordres de grandeurs, d'évolutions des caractéristiques, de définitions, etc.

Le thème de la diversité des organisations productives (l'item 4.1 « *La diversité des organisations et de leurs objectifs* » du programme de 2000) adopte le même objectif descriptif. Depuis 1967, les programmes de seconde ont pour ambition de présenter les activités économiques et notamment l'activité de production, qu'il s'agit souvent d'articuler avec la consommation et la répartition des revenus. Les objectifs des concepteurs des programmes en 2000 sont d'une part de définir le concept de production, d'autre part de montrer que la production est une action organisée et qu'il existe divers types d'organisations productives. Les instructions complémentaires précisent : « *On montrera à partir d'exemples que, si le profit est l'objectif essentiel de l'activité des entreprises, administrations et associations ne fonctionnent pas selon la même logique.* » Par la maîtrise d'un ensemble de définitions (production marchande, non marchande, entreprise privée et publique, entreprise individuelle, société, profit, administration, service public, association) l'élève passe d'une représentation familière et commune de l'organisation de la production à une grille de lecture plus construite faisant apparaître ce que le sens commun ne voit pas : les administrations et les associations sont des organisations productives³. Mais cette représentation savante en classe de seconde reste doublement coupée des problèmes. D'une part, sa genèse historique est occultée, et d'autre part elle n'est pas utilisée pour questionner le développement des administrations publiques par exemple ou l'essor d'un tiers-secteur, la concentration des entreprises, etc.

Au fil des évolutions curriculaires, on peut observer la résistance de l'optique descriptive à la vigueur des problématiques sociétales et/ou savantes. Lorsque l'étude de l'institution familiale est introduite en 1967, la famille n'est pas une question socialement vive (Alpes, Legardez, 1999). La période de l'âge d'or de la nuptialité ne suscite pas les traditionnels débats sur les fonctions sociales et morales de la famille. Au niveau universitaire, les recherches sociologiques sur le thème de la famille sont balbutiantes. Le *Traité de sociologie* publié sous la direction de Gurvitch en 1958 ne traite pas de la famille. Les réflexions sont essentiellement menées aux Etats-Unis (Burgess, Parsons), ce dont témoigne le recueil de textes qu'A. Michel publie en 1970 et qui ne

³ Les évolutions curriculaires depuis 1967 ne portent pas sur une problématisation plus importante de ce thème mais sur une description plus complète et plus experte des organisations productives. Les deux premiers programmes réduisaient en effet les organisations productives aux seules entreprises

comporte que trois contributions françaises sur vingt. L'introduction de la famille dans les programmes de sciences économiques et sociales est essentiellement motivée par la volonté de montrer la fécondité du croisement des sciences sociales. La transposition didactique privilégie les problématiques des historiens qui conduisent à un programme structuré autour de la description des formes et des fonctions de la famille.

En 1982, le thème disparaît des programmes pour réapparaître en 1987. Le contexte social et universitaire est alors tout à fait différent. La fragilisation de la famille traditionnelle s'accélère dans les années 70 et réactive dans les années 80 la crainte de l'anomie familiale et de la désorganisation sociale. Les discours sur la perte des repères ou la crise des valeurs prennent appui sur la défaillance des cellules familiales et l'égoïsme supposé des couples. Au niveau scientifique, ce questionnement sur la crise de la famille est investi par une intense activité universitaire suscitée à la fois par la volonté de réagir au discours catastrophiste sur la crise de la famille et par les nouveaux besoins d'expertise des pouvoirs publics (Caisse nationale des allocations familiales, Caisse nationale d'assurance vieillesse, etc.). Il est alors frappant d'observer que la vigueur de ces débats ne se retrouve pas dans les programmes officiels. Ces derniers vont demeurer, sur la question des fonctions de la famille, strictement identiques à ceux élaborés en 1967. Le programme énonce des contenus sur la famille mais ne prévoit pas d'en montrer l'utilité heuristique.

La désyncrétisation des savoirs en sciences économiques et sociales

Ce projet descriptif laisse penser par ailleurs que le réel économique et social est un donné qui s'impose à l'observateur et non le résultat d'une représentation savante du réel. Les élèves peuvent être amenés dans le chapitre sur l'emploi à distinguer le chômage répétitif, le chômage de conversion et le chômage d'exclusion ou bien le chômage total, le chômage inversé et le chômage différé⁴. Dans tous les cas, ces distinctions ne sont pas présentées comme une typologie construite pour penser un phénomène singulier (la vulnérabilité et l'employabilité des chômeurs pour J. Freyssinet, l'expérience vécue du chômage pour D. Schnapper). C'est en ce sens que l'on peut parler en classe de seconde d'une épistémologie scolaire positiviste. En histoire-géographie, F. Audigier appelle « réalisme » cette inclination à faire croire qu'il existe une transparence des faits. Il relève ainsi que les manuels scolaires et les professeurs d'histoire au collège mentionnent rarement que le récit historique et ses découpages chronologiques dépendent du travail de l'historien et de sa problématique. Le savoir scolaire ne porte plus, par exemple, la trace du questionnement qui a fait de la prise de la Bastille du 14 Juillet 1789 une date capitale. Or, même s'il s'agit d'un « événement total », 1789 demeure tout à fait négligeable lorsque l'on étudie l'histoire agraire française par exemple. Le savoir n'est plus à l'école une réponse à une question. Y. Chevillard parle du processus de désyncrétisation pour désigner cette désinsertion du savoir scolaire des réseaux de problématiques savantes qui lui donnaient son sens.

En sciences économiques et sociales, les concepts forgés et les réflexions sont transformés en faits ou en énoncés sur le monde. Un élève de seconde apprendra à distinguer les notions de travail et d'emploi (item 3.1 du programme actuellement en vigueur) sans avoir besoin de reconstituer le contexte d'apparition de la notion d'emploi, la période de l'entre-deux-guerres, et sans avoir besoin de relier la notion d'emploi à la problématique keynésienne qui lui a donné son sens (l'emploi est un travail qui échappe -au moins partiellement- à la régulation du marché). Les concepts de travail et d'emploi sont transformés en données, un peu comme en sciences de la vie et de la terre, les cellules et les gènes perdent leur statut de concepts pour devenir des objets que l'on observe⁵.

La réification du savoir est cependant limitée en SES par un effort pour montrer le caractère conventionnel des classifications introduites et des outils utilisés. Ainsi les instructions officielles du programme de 2000 précisent qu'« *en raison de l'importance du travail sur documents dans cette discipline, le professeur devra guider les élèves dans la recherche de l'information, leur apprendre*

⁴ Ces distinctions ne figurent pas au programme mais sont régulièrement convoquées par les manuels pour illustrer la diversité des formes du chômage et les inégalités devant son risque.

⁵ Exemple donné par M. Fabre (2008).

à s'interroger sur les sources et la construction des données (...) » Ainsi en va-t-il de l'étude des CSP que le programme délimite : « l'étude de la mesure et de la classification de la population active se limitera à une présentation de la nomenclature INSEE des catégories socioprofessionnelles ; la classification en secteurs d'activité n'a pas été retenue. On présentera de manière simplifiée la grille actuelle des PCS. Quelques exemples permettront de montrer que les catégories sont construites en combinant plusieurs critères ». Cependant, il n'est pas certain que le caractère construit de l'outil soit réellement présenté dans la mesure où il n'est pas prévu d'exposer les théories qui conduisent à retenir ces critères pour regrouper des semblables sociaux.

1.2. Comment expliquer la faible problématisation des savoirs en sciences économiques et sociales ?

L'oubli du problème : une caractéristique des savoirs scolaires en général

Le refoulement du questionnement et du problème n'est pas une spécificité des sciences économiques et sociales, mais une constante scolaire aux ressorts spécifiquement didactiques. Pour M. Verret « Toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose la transformation préalable de cet objet en objet d'enseignement » (Verret, 1975). Cette transformation suppose un travail de détachement et de sélection ainsi qu'une adaptation aux finalités et au public scolaires (Chervel, Verret, Chevillard). Les contraintes liées à l'exposition d'un savoir vont conduire à faire l'impasse sur les erreurs et les échecs des chercheurs, sur les discontinuités des travaux interrompus et sur le détail et la dispersion des recherches au profit d'une présentation claire, ordonnée en chapitres, insérée dans une progression, donnant lieu à des exercices scolaires, etc. Le savoir scolaire est à cette occasion, saisi et figé dans un état intermédiaire : il n'est plus une réponse à une question puisqu'il a une validité au-delà de son contexte de naissance, mais il n'est pas non plus -comme dans le domaine de la recherche- un outil au service de nouveaux questionnements. Le savoir scolaire se présente en règle générale disjoint des problèmes qu'il devrait permettre de résoudre, sous la forme d'une suite de contenus et d'énoncés sur le monde. (Jorion, Delbos, Astolfi).

Pour M. Fabre, cet état intermédiaire s'explique davantage par le maintien d'une conception empiriste du savoir que par des contraintes spécifiquement didactiques. Il rappelle la force des théories de la connaissance qui, depuis *le Menon* de Platon, refoule le problème, et l'impuissance des travaux de K. Popper et G. Bachelard à modifier les représentations sociales de ce que sont le savoir et la pensée. L'inductivisme reste présent sous différentes formes et la littérature sur l'utilisation pédagogique du problème n'est pas elle-même dénuée d'ambiguïtés⁶ lorsqu'elle hésite entre des activités qui résolvent des problèmes et des activités qui permettent de les construire (Fabre, 1999). En SES, si la référence officielle à un inductivisme pédagogique a aujourd'hui disparu⁷, ce dernier affleure parfois comme à l'occasion de l'introduction des SES en début d'année de seconde (Beitone, Dollo, Rodrigues, 2008). Mettre les problèmes au cœur de l'étude impliquerait d'une part de rompre avec l'idée que le réel se donne à voir si l'on prend la peine de l'observer et donc d'adopter un rapport à l'expérimental plus conforme aux pratiques des chercheurs et d'autre part de faire de la construction du problème l'enjeu même de l'activité intellectuelle. Sans mobiliser l'épistémologie adéquate, les injonctions à problématiser restent vaines.

L'oubli du problème est conforté par les spécificités disciplinaires en SES

⁶ Le problème est parfois conçu comme une difficulté qu'il faut surmonter grâce à un apprentissage, c'est le cas de certaines situations-problèmes. Il est parfois, dans une perspective davantage bachelardienne, l'enjeu même de l'activité des élèves.

⁷ « La définition même de cet enseignement ne permet pas de distinguer un cours magistral et théorique, d'exercices d'application. Il est souhaitable, au contraire que dans la plupart des cas, l'étude d'un thème dérive d'une analyse concrète, d'un ensemble d'observations, d'une confrontation de statistiques ou de textes »

(Extraits de la circulaire N°V 67-416 du 12 octobre 1967 concernant les instructions relatives à l'enseignement de l'initiation aux faits économiques et sociaux »).

Les spécificités disciplinaires en SES confortent cette tendance au refoulement du problème. La première de ces spécificités est le refus d'une pratique théorique. Ce choix est justifié par la difficulté pour les élèves de seconde de comprendre les cadrages abstraits des paradigmes disciplinaires. Les instructions officielles de 1981 stipulent ainsi que :

« Tenter de substituer à cette imprégnation confuse la maîtrise de schémas ou de modèles d'explication, maîtrise difficile par nature et plus illusoire encore si l'on veut trop hâtivement les y amener, peut durcir les jeunes esprits et ne les aider en rien à poursuivre de sérieuses études de SES ».

Extraits de l'arrêté du 26 Janvier 1981. Instructions officielles (1981-1982) relatives à l'initiation économique et sociale

Les indications complémentaires du programme de 2000 reprennent de la même manière :

« Sur les causes du chômage, sans éluder des explications sans doute nécessaires face aux interrogations des élèves, le professeur veillera à éviter toute présentation théorique qui exigerait des développements inaccessibles à des élèves de seconde ».

(Extrait du BO, hors-série n°6 du 29 Août 2002)

Ce refus de la théorie s'explique par le fait que la discipline scolaire se présente davantage comme une initiation aux enjeux économiques et sociaux que comme une initiation aux disciplines universitaires. Ainsi lorsque dans les années 80, les liens avec les disciplines de référence se renforcent, les mots et les formules d'usage quotidien disparaissent au profit d'une langue conceptuelle ; les notions de « budgets familiaux » ou de « besoin » par exemple s'effacent au profit de termes comme « structure de consommation des ménages ». Mais cela ne conduit pas pour autant à introduire les problématiques qui ont forgé ces notions puisque ce n'est pas l'objectif recherché par la discipline. Les instructions officielles de 1981 témoignent de cet entre-deux :

« L'enseignement économique et social suppose la connaissance d'un vocabulaire, d'un nombre restreint de concepts rigoureusement définis. (...) Ce langage, s'il doit demeurer simple, est cependant difficile à fixer et à circonscrire à priori, dans la mesure où l'enseignement économique et social correspond à plusieurs ordres d'enseignement supérieurs et de recherche, possédant leur problématique, leur code, leurs méthodes propres et ne prétend par conséquent, en aucune façon, constituer une propédeutique obligatoire et exclusive à aucun d'entre eux ».

(Extraits des instructions officielles relatives à l'enseignement de l'initiation économique et sociale du 26 Janvier 1981 »).

Le refus de toute pratique théorique condamne le cours de seconde à un texte qui décrit au lieu d'un « savoir-outil » qui explique.

Par ailleurs, le refoulement des problèmes est renforcé par la volonté de croiser les différentes sciences sociales sur un même objet d'étude. Les concepteurs des programmes disposent ainsi d'une profusion de problématiques savantes sur un même objet. Choisir l'une d'entre elles pour structurer l'intégralité d'un chapitre impliquerait de privilégier un type de questionnement sur un autre, or ce choix est exclu.

II. Comment les manuels se saisissent-ils de ces prescriptions curriculaires descriptives ?

Notre analyse de contenu révèle l'ambivalence des choix des concepteurs des manuels scolaires : s'ils respectent les consignes des programmes dans le cœur des manuels, ils s'en démarquent dès que la liberté pédagogique est plus grande.

1. Le respect du savoir descriptif dans le corps des chapitres

Aucune question n'est introduite :

Les manuels scolaires respectent l'orientation descriptive fixée par les programmes. Ils ne restructurent pas les savoirs à enseigner autour d'une problématique savante. La question de l'évolution des formes familiales par exemple est introduite dans les manuels coupée de tout questionnement sociologique sur la montée de l'individualisme. Le manuel Nathan clôt la double page consacrée à cette mutation avec un encadré intitulé « A retenir ». Ce dernier résume l'essentiel du cours sous la forme suivante :

« Depuis quarante ans, le nombre de mariages en France a baissé, puis s'est stabilisé. En 2002, on compterait 280 600 mariages. Les mariages sont aujourd'hui plus tardifs. Le nombre des divorces a augmenté et représente un mariage sur trois. Les autres formes de la vie de couple, union libre ou Pacs notamment, s'accroissent. » (page 33)

Conformément aux exigences curriculaires, les transformations de la famille sont exclusivement décrites à l'aide de documents statistiques et de textes. Cette orientation est également reprise lorsqu'il s'agit d'analyser les rôles de l'institution familiale. Les titres utilisés par les manuels scolaires sont classificatoires. Si le manuel Magnard se singularise en problématisant avec le titre suivant « *La famille exerce-t-elle encore des fonctions dans la société ?* », les autres manuels convergent en revanche vers une structure thématique. Les différentes fonctions sont listées les unes après les autres. Le manuel Bréal distingue successivement la fonction de socialisation, la fonction économique puis la fonction affective de la famille. Le titre général du chapitre est le suivant : « *Les fonctions de la famille* ». Le manuel des éditions Bordas suit la même démarche. Conformément au programme, il distingue « *A. La fonction affective de la famille* », « *B La fonction de socialisation de la famille* » puis « *C. Les fonctions économiques de la famille* ». Le dossier introduisant ce propos s'intitule « *Les différentes fonctions de la famille* » (page 46). L'objectif privilégié est celui d'une présentation des savoirs ordonnée par catégories.

Sur la question de l'organisation sociale de la production, on retrouve la même démarche. Les distinctions entre production marchande et non marchande, entre entreprise privée ou publique, entre un bien et un service sont présentées aux élèves comme une série de définitions à connaître sans en montrer les éventuels enjeux. L'ambition des concepteurs des programmes est reprise : il s'agit de brosser le tableau des diverses organisations participant à l'activité de production. Les titres des parties sont donc thématiques. Le manuel Magnard liste ainsi dans une première partie intitulée « *Qui produit des biens et des services ?* » ; « *A. Les entreprises* » ; « *B. Les administrations* » ; et « *C. Le tiers secteur* ». (pages 109-111). Les éditions Hatier présentent un dossier documentaire structuré de la façon suivante : « *A. Les entreprises* », « *B. Les administrations publiques* » et enfin « *C. Des producteurs d'un troisième type* » (pages 122-123-124). Le manuel Hachette propose une articulation des savoirs autour d'une première sous-partie intitulée « *Les administrations et les associations* », puis d'une deuxième intitulée « *Les entreprises, un monde hétérogène* » (pages 98-99-100).

Ces présentations collent aux distinctions que les élèves doivent acquérir. La synthèse du manuel des éditions Magnard propose à la fin du chapitre (page 120) le paragraphe suivant :

« La production de biens et de services résulte de l'activité d'un grand nombre d'agents économiques de nature très diverses. On retient trois catégories :

- *Les entreprises forment le groupe le plus important ; elles produisent des biens ou des services en vue de les vendre et de réaliser un profit. On parle dans ce cas de production marchande⁸.*
- *Les administrations fournissent des services qui ne sont pas vendus (...). On parle de services non marchands*

⁸ L'entreprise est ici définie de façon incorrecte par la recherche du profit. Cette erreur est fréquente : sur les sept manuels de seconde publiés en 2004, cinq adoptent cette définition (« La définition de l'entreprise dans les manuels de sciences économiques et sociales en classe de seconde », Beitone, Hemdane, 2005, Skholê, hors-série 1, 29-39).

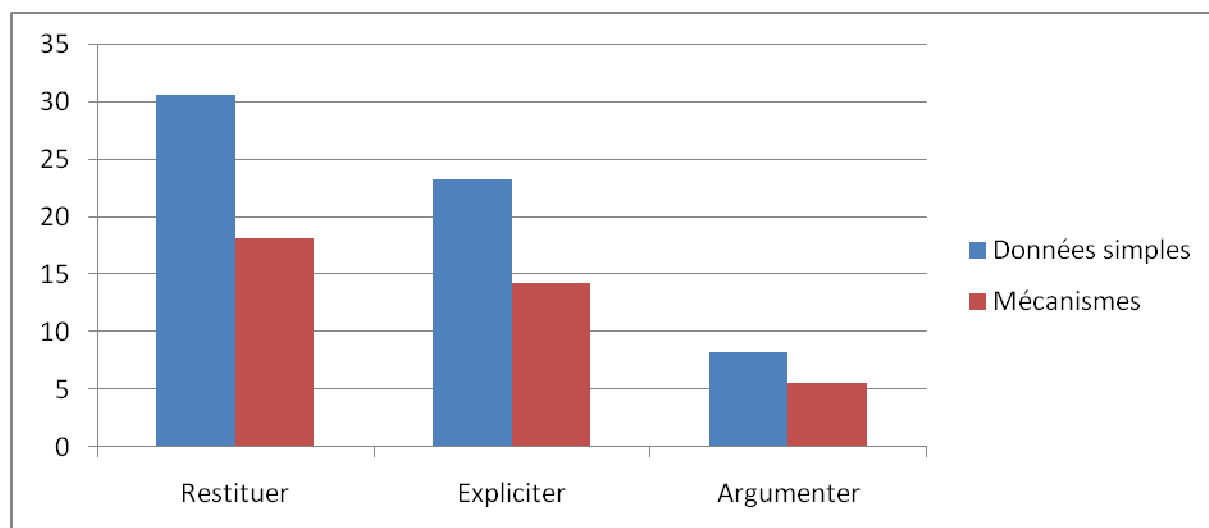
- *L'économie sociale ou tiers secteur regroupe un ensemble hétérogène d'organismes (...). Cependant, nombre de services sont fournis dans le cadre domestique ou dans celui des réseaux familiaux ou de voisinage (garde d'enfants, entretien du logement, etc.). »*

Le faible enjeu cognitif des activités proposées dans les dossiers documentaires

Le corollaire de ces présentations déproblématisées est la nature peu exigeante des activités cognitives proposées par les manuels scolaires. L'étude des dossiers documentaires montre la faible part des questions exigeant des élèves qu'ils mettent en rapport divers éléments ou qu'ils extraient de leurs réponses les raisons qui fondent leurs propos. A l'inverse, dominant au quotidien les activités de restitution d'information, de connaissance de faits particuliers et de définition. Pour exploiter notre corpus et obtenir ces résultats, nous avons repris et adapté la grille élaborée par A. Legardez et son équipe sur le thème économique des revenus en STT (Legardez et al. 2002)⁹.

Graphique 1

La nature cognitive des activités proposées par les manuels scolaires sur la question de l'institution familiale, de l'emploi et de l'organisation sociale de la production (en % des questions posées)



L'activité de restitution est la plus fréquente : en règle générale, il s'agit de recueillir un élément du texte, lire un chiffre, relever le point de vue de l'auteur. Ces activités sont souvent facilitées par des repères de surface : le mot de la question se retrouve dans le texte, le nombre de réponses attendues correspond au nombre de catégories dans le texte, etc. La faiblesse des questions d'argumentation est notable, c'est l'activité cognitive la moins fréquente. Le champ des tâches est également révélateur. La majorité des activités porte sur des données simples (chiffre, définition) et plus rarement sur des raisonnements, des mécanismes sociaux ou économiques. Cette configuration générale se vérifie y compris sur des chapitres nécessitant de bouleverser profondément les représentations des élèves comme celui sur la parenté et l'union conjugale. Montrer que la famille est une institution sociale implique en effet de travailler sur les

⁹ Cette grille croise deux axes : les registres d'activités (classées par difficulté croissante) et le champ des tâches (classées par distanciation croissante). Nous avons adapté cette grille à notre corpus, ce qui nous a conduit à retenir trois registres d'activités (la restitution, l'explicitation et l'argumentation) et deux champs de tâches (celles portant sur des chiffres, des définitions, des énoncés et celles portant sur des analyses, des argumentations et des mécanismes).

représentations naturalistes des élèves. Or si l'objectif des programmes est clairement identifié par les manuels, les activités proposées aux élèves ne permettent pas un réel traitement de la question. Les questions ne sont pas destinées à susciter le questionnement. Le manuel Nathan par exemple comporte deux documents sur les règles de filiation ainsi qu'un exercice sur des définitions. La double page se termine pas un récapitulatif qui mentionne « *La famille n'est pas uniquement un phénomène biologique, mais également un phénomène social* ». Or les deux documents sur la filiation ainsi que les questions qui lui sont adressées ne permettent pas de le montrer. Le savoir est ainsi plaqué en fin de page mais il n'a pas fait l'objet d'une démonstration spécifique et aucun document n'est venu bousculer le savoir spontané des élèves, aucune question ne porte sur l'origine de l'institution familiale. Seules figurent des questions de vocabulaire, comme si le fait de définir polyandrie, polygynie, filiation, filiation bilatérale, filiation unilinéaire, filiation bilinéaire, adoption plénière, adoption simple, permettait de questionner les représentations naturalistes des élèves. Sur les chapitres consacrés à ce thème, les opérations de recueil d'informations représentent toujours une bonne moitié des questions posées.

2. Le risque de l'obsolescence et le besoin de donner du sens : quelles contraintes pour les manuels ?

La dimension essentiellement propositionnelle des savoirs à enseigner conduit les manuels à une présentation des savoirs sans enjeu apparent. Les savoirs enseignés peuvent prendre le caractère de ce qu'Y. Chevillard appelle des « savoirs obsolescents », c'est-à-dire des savoirs qui ne semblent pas avoir de raisons d'être et qui ne fonctionnent pas en dehors de la classe. La difficulté est ainsi de donner du sens aux apprentissages. Cette situation est difficilement soutenable en sciences économiques et sociales dans la mesure où l'objectif affiché est l'intelligence des sociétés contemporaines et indirectement seulement l'initiation à l'économie et à la sociologie. Dans cette perspective, l'injonction à montrer l'utilité des savoirs présentés est sans doute plus forte que dans d'autres disciplines (les mathématiques par exemple) où il peut être admis plus longtemps d'intégrer des contenus scolaires, sans qu'il y ait immédiatement un rapport avec la compréhension du monde.

L'introduction de questions à la marge

Pour éviter que la vulgate scolaire (au sens de Chervel) ne soit en décalage avec les questions que pose la société, les manuels innovent dès qu'ils disposent d'espaces de liberté en introduisant des problèmes soulignant l'utilité des savoirs rencontrés par les élèves. Ces problèmes ont pour point commun d'être en règle générale des questions qui ont marqué l'opinion publique et qui ont pour enjeux des choix normatifs et politiques. A. Legardez parle de « questions socialement vives ». En cela, les manuels respectent le projet fondateur des SES : un enseignement mettant au cœur de la discipline la formation du citoyen.

Les libertés vis-à-vis du programme sont relativement convergentes au sein des manuels et délimitent une vulgate scolaire plus large. La question des inégalités scolaires par exemple est introduite dans les chapitres consacrés à l'institution familiale. Elle prend place à la fin des dossiers documentaires consacrés aux fonctions économiques et sociales de la famille. Les manuels des éditions Bréal (page 39) et Hatier (page 57) terminent par l'étude de ce phénomène. Le manuel Hatier demande ainsi d'« *Identifier les multiples influences de la famille sur la réussite des enfants en distinguant causalité et corrélation et en mettant en évidence des interrelations* ». Les documents sélectionnés par le manuel portent sur le rôle joué par les revenus des parents et l'influence du niveau d'étude de la mère de famille. De la même façon, le manuel des éditions Bréal demande aux élèves d'expliquer la phrase suivante : « *Même quand l'accès est libre, les élèves restent inégaux dans leur capacité à réussir* ». Le texte est un extrait d'un article de *Sciences humaines* consacré à M. Duru-Bellat. Ces deux activités constituent ce que D. Orange appelle un « problème normal » en s'inspirant de la distinction de T. Kuhn, c'est-à-dire un problème qui peut être résolu à l'intérieur d'un paradigme maîtrisé par la classe. L'explication du phénomène social est possible car le concept de socialisation est opératoire.

Sur le thème de la diversité des organisations productives, la distinction entre le privé et le public qui était pour l'élève un simple critère de classification devient en fin de chapitre une question essentielle au cœur d'enjeux majeurs. Le manuel Bréal propose ainsi en fin de chapitre un travail de synthèse composé de 3 documents (p.133) dans lequel l'élève doit « *analyser le phénomène de la privatisation (cause, déroulement, difficultés et risque)* ». Il est invité à entrer dans le détail avec un texte présentant les arguments des libéraux. Ce dernier évoque la supériorité de la régulation marchande pour les libéraux puis les avantages financiers de la vente des entreprises publiques. Ces aspects ne figurent pas au programme. La démarche est similaire dans le manuel Nathan qui propose également en fin de chapitre (page 127) un exercice d'application composé d'un texte et de quatre questions sur ce thème. L'élève doit décrire les avantages attendus des privatisations, les conséquences sur les salariés et enfin les contradictions éventuelles entre les missions de service public et l'ouverture au marché. Le texte détaille « *La question est de savoir si la privatisation et l'ouverture du marché ne vont pas inciter les acteurs à développer les activités les plus rentables au détriment de la mission de service public* ». Le manuel Bordas quant à lui détaille l'exemple de la Poste et d'EDF (pages 120-121). Ce problème, qui légitime l'étude du statut des entreprises, est présenté en annexe, en supplément facultatif.

Les savoirs introduits à ces occasions creusent l'écart entre les savoirs à enseigner et les savoirs enseignés. Sur le thème des retraites par exemple, les savoirs engagés sont conséquents. L'activité proposée par le manuel des éditions Belin par exemple se compose de trois documents. Le premier détaille l'évolution du rapport actifs / inactifs de 60 ans et plus (observation et projection). Le deuxième présente rapidement le système de retraite par répartition français et les différentes solutions pour supporter la charge des pensions de retraite. Le troisième évoque la loi de réforme des retraites adoptée en 2003. Ces documents font l'objet d'un grand nombre de questions qui montrent l'étendue des savoirs attendus. On trouve ainsi :

Quelle est l'évolution attendue de la population active en France ? Quelle est l'évolution attendue du rapport actifs / inactifs en France ? Quels problèmes posent l'évolution attendue du rapport actif/ inactif des 60 ans et plus du point de vue du financement des retraites ? Concernant les retraites, quelles politiques peuvent assurer leur financement durable ? Pour chaque politique, quels sont ses avantages et ses inconvénients ?

Si l'on veut entrer dans le détail, le problème du déséquilibre des caisses de retraite nécessite tout d'abord de présenter aux élèves le mode de fonctionnement du système de retraite par répartition. Le manuel des éditions Bordas l'expose à la page 76 sous la forme d'un schéma. Il est également présenté par le manuel des éditions Bréal grâce à un texte issu d'un article de P. Frémeaux (« *Pourquoi réformer les retraites* » tiré d'Alternatives économiques, page 64). Sont introduites à ces occasions les notions de cotisation sociale, de caisses de retraite, de régime général et de droit à la retraite. Certains termes techniques sont évoqués comme celui de la surcôte et de la décôte (Bréal, page 64). Lorsque certains manuels ne présentent pas explicitement le mode de financement des pensions de retraite, c'est parce qu'ils le considèrent comme acquis par les élèves. C'est le cas du manuel des éditions Hachette. Le document 1 intitulé « *Une réforme nécessaire* » (page 72) débute par ces termes :

« En 2000, il y a moins de 2 actifs cotisants (1,6) pour un retraité, contre plus de 4 en 1960. C'est la conséquence du vieillissement de la population. (...) Une mutation des retraites est donc inévitable ». (page 72)¹⁰

Rien ne vient expliquer l'architecture institutionnelle du système de retraite français.

Les manuels doivent également introduire un ratio absent des programmes : le rapport actifs / inactifs de 60 ans et plus. Sa lecture est exigée par les manuels à l'image de celui des éditions Hachette qui demande de « *Lire le chiffre entouré dans le tableau* » puis de constater « *comment évolue le rapport actifs / inactifs ? Quelles en sont les conséquences ?* » (page 73). Des connaissances en histoire sociale entrent également dans les dossiers documentaires. Ainsi la réforme des retraites du secteur privé en 1993 fait l'objet d'un document dans plusieurs manuels comme le Bréal ou le Hachette. On y évoque les changements introduits par la législation à cette

¹⁰ Le passage non retranscrit ne contient qu'une série de chiffres sur l'espérance de vie et la part du groupe d'âge des 60 ans et plus.

époque et les réactions des syndicats de salariés. Enfin, plusieurs manuels présentent les enjeux des réformes à mener. Le manuel Bréal évoque l'option de prélèvements obligatoires additionnels. Le manuel des éditions Belin liste dans un document les orientations choisies suivant les pays :

« Élargir le taux de prélèvements sociaux pour les retraites ; élargir la base de financement des retraites à tous les revenus ; accroître le nombre d'actifs occupés par la réduction du chômage et le recours à l'immigration ; réduire le niveau des retraites ; allonger la durée de cotisation (...) » (page 67)

La question est ensuite la suivante : *« En quoi la réforme des retraites adoptée en France en 2003 peut-elle contribuer au financement de la retraite par répartition ? Quelle en est la limite ? Quels autres choix auraient pu être faits ? »*

Ainsi, sur ce thème de la population active, les manuels outrepassent les consignes curriculaires pour donner du sens aux apprentissages. La contrepartie est l'introduction de ratios statistiques, de mécanismes et de savoirs déclaratifs supplémentaires.

3. Les caractéristiques de ces problématisations additionnelles

Des phénomènes sociaux mal calibrés

Cette volonté des manuels de problématiser à la marge se heurte à la complexité des objets d'étude introduits par les manuels, souvent mal calibrés par rapport aux savoirs des élèves. Ainsi, en guise d'exercices d'application, quatre manuels introduisent la question de la concentration des entreprises. Pour traiter ce thème, ils ne peuvent s'appuyer que sur la seule connaissance des tailles des entreprises. Or l'explication des mouvements de concentration nécessite de faire appel à des savoirs plus étendus. Le manuel Belin entre dans le détail avec un texte très dense sur la fusion Sony Music et BMG qui se termine ainsi : *« Concentration accrue, appauvrissement de l'offre, accès plus difficile à la distribution : les indépendants ne manquent pas d'arguments pour répondre à la logique de fusion des majors »*. Le manuel Bréal présente également un texte tiré de la revue *Futuribles* qui détaille les raisons qui conduisent les entreprises à privilégier la croissance de leur taille. Le texte présente l'interview de dirigeants d'entreprises qui confient *« croître pour être plus fort et ainsi avoir une taille suffisante pour absorber la concurrence »*. On trouve plus loin dans le texte la phrase suivante : *« Ainsi, les multinationales de la Triade (Europe, Etats-Unis, Asie-Pacifique) sont entraînées dans une course effrénée pour acquérir la taille critique et conquérir le leadership mondial »*. La notion de taille critique, évoquée à deux reprises, nécessiterait des explications qui ne sont pas données par le manuel. La question jointe au texte est pourtant *« D'après le document, quel est l'un des objectifs principaux des entreprises ? Expliquer pourquoi. »* Répondre à la question oblige à faire référence aux économies d'échelle. Or ce n'est pas l'objectif du chapitre. Il est donc vraisemblable que la réponse à la question va s'appuyer non pas sur un mécanisme économique mais sur un savoir relevant d'un autre ordre, celui du sens commun qui sait bien que les gros poissons mangent les petits. La métaphore biologique procure ici à bon compte l'apparence d'une explication¹¹.

La question de la privatisation des entreprises se heurte à la même difficulté. Lorsque les manuels l'introduisent, ils s'appuient dans le cours de seconde sur la seule distinction entre une entreprise privée et une entreprise publique et sur la définition simple de la notion de service public. Or la question de la privatisation telle qu'elle est posée dans le débat public nécessite de faire appel à des connaissances plus larges. Ainsi le manuel des éditions Bréal présente un texte extrait de « 50 fiches pour comprendre les débats économiques actuels ». Ce texte indique que *« les libéraux considèrent que pour être efficaces, les entreprises doivent être soumises aux lois du marché ; les entreprises privées seraient donc plus efficaces et plus dynamiques que les entreprises publiques »*.(page 133). La question jointe à ce document porte sur le motif des privatisations. Les connaissances nécessaires pour répondre se trouvent dans le texte mais n'ont pas fait l'objet d'une définition dans le cours. En effet, la présentation de l'analyse libérale et des lois du marché

¹¹ P. Bourdieu dans *Le métier de sociologue*, 1968 attire l'attention sur les pièges de l'importation de schèmes et de métaphores physiques ou biologiques pour la connaissance du monde social. A des fins pédagogiques, l'usage est toléré mais devait selon P. Bourdieu rester mesuré.

n'est pas au programme en classe de seconde mais en classe de première. Comment alors s'engager dans cette activité ?

Pour le professeur consciencieux, le traitement de cet exercice nécessitera la présentation des savoirs manquants. Cette option est coûteuse en terme de temps et fait clairement sortir des objectifs de savoir assignés à la classe de seconde. Plus vraisemblablement donc, l'activité risque de se faire sur la base des savoirs spontanés des élèves. Ces derniers ont en effet des représentations sur ce que sont les lois du marché, le libéralisme et l'Etat. Le risque est donc de s'éloigner d'une analyse rigoureuse au profit d'une analyse plus idéologique de la question.

Sur le thème des retraites, les activités proposées par les manuels scolaires en guise d'exercices d'application présentent également un certain nombre d'insuffisances. Comme nous l'avons montré plus haut, l'introduction de cette question en classe de seconde nécessite de présenter de nouveaux indicateurs statistiques, d'expliquer plusieurs mécanismes institutionnels et économiques, enfin d'explicitier tout un vocabulaire spécifique à ce thème. L'objet scolaire est ainsi de grande taille. Or là encore, il n'est là que pour montrer l'enjeu des évolutions décrites dans le cœur du chapitre. Il convient donc pour le professeur de ne pas y passer trop de temps. C'est pourquoi les manuels se contentent de deux ou trois documents qui présentent le problème des retraites comme le résultat d'un déséquilibre démographique entre la génération du baby boom partant en retraite et le nombre de personnes d'âge actif. Ils privilégient à cette occasion le ratio de dépendance au rapport entre actifs et inactifs. Cette représentation exclusivement démographique du problème est incomplète. En effet, plusieurs variables entrent en jeu (l'immigration, le chômage, la croissance, la productivité) qui complexifient l'élaboration d'un diagnostic précis des besoins de financement. Or, seul le manuel des éditions Hatier mentionne le rôle du taux de chômage. A défaut d'entrer dans ce détail, les manuels renforcent auprès des élèves l'idée de l'échec irrémédiable des systèmes par répartition. Ainsi le manuel des éditions Hachette demande aux élèves à la page 73 : « *En vous aidant de l'ensemble des documents, vous expliquerez pourquoi la réforme des retraites est nécessaire et quelles sont les mesures qui ont été prises* » (page 73).

L'usage didactique des questions introduites : le primat de la résolution de problème

L'étude de l'usage didactique des problématisations introduites par les manuels repose sur le traitement du second tri de notre corpus. Ce dernier ne retient plus que les activités introduisant un questionnement véritable. Deux axes permettent de les distinguer. Le premier mesure la fréquence des documents introduisant des « faits polémiques » (Bachelard) et non le problème lui-même. Le second mesure celle des documents proposant des éléments de réponse et non la réponse elle-même. Le croisement de ces deux axes permet d'identifier deux types d'activités : celles qui privilégient la résolution de problème et celles qui privilégient leur construction. Les savoirs transmis sont sensiblement différents dans les deux cas. Construire le problème implique de s'engager dans un processus conduisant à délimiter l'espace de ce qui est possible, impossible et de ce qui est nécessaire. En revanche, résoudre le problème peut faire l'impasse sur ce travail et impose seulement de trouver la réponse idoine.

Nous présentons ici les résultats obtenus sur les chapitres consacrés à l'institution familiale. Le corpus étant très réduit, les conclusions de notre travail sont à prendre avec beaucoup de précaution. Ainsi seuls trois manuels s'engagent nettement dans la problématique des fondements sociaux de la famille.

Le Hatier, Magnard et Hachette permettent d'observer sur ce thème la domination d'activités privilégiant la résolution de problème. En règle générale, les documents visent à fissurer le système de représentations de l'élève. Le manuel Hatier, par exemple, sélectionne des textes sur les Mossi, les Na et les Nuers. C'est également la démarche du manuel des éditions Belin qui retient l'exemple des Iroquois, des Hurons, des Mossi et des Nuers soudanais. En revanche, aucun document n'apporte d'éléments permettant d'avancer vers la réponse. Le problème posé est immédiatement résolu par les manuels. Le manuel Belin, par exemple, intitule la troisième sous-partie de son premier dossier « *C. La famille, une institution sociale* » (page 37). Un seul document est sélectionné. Il s'intitule : « *Droits et devoirs dans la famille* ». Il ne comporte qu'une seule phrase : « *Pour qu'il y ait famille, il faut qu'il y ait des droits et des devoirs sanctionnés par la société et qui unissent les membres dont la famille est composée* ». La définition de Durkheim est le seul élément de réponse fourni par le manuel. On voit ici comment, si la déstabilisation des

représentations-connaissances est bien maîtrisée, la façon dont on surmonte l'obstacle pour aller vers la compréhension du fondement social de la famille est l'affaire du seul professeur.

Sur le thème des transformations familiales, le second tri de notre matériel permet d'analyser cinq activités proposées par cinq manuels. Le Hachette questionne sur la base d'un dossier documentaire : « *A partir des documents 1 à 10, vous vous demanderez si les évolutions constatées traduisent une crise de la famille* » (p 44). Le manuel des éditions Bréal, à la fin de la deuxième partie de son dossier documentaire, choisit de faire le point sur les quatre documents précédents et formule la question suivante : « *Dans quelle mesure la famille est-elle en crise ?* » (pp 26 et 27). Le manuel Belin quant à lui, sélectionne comme titre d'une sous-partie : « *La famille traditionnelle fragilisée ?* » Le manuel des éditions Magnard propose dans le cadre de travaux dirigés situés sur une double page à la fin du chapitre l'activité suivante : « *La famille : crise ou mutation ?* » (pp 26 et 27). Enfin, le manuel Nathan engage à la fin du chapitre une activité qui s'articule autour de la question de synthèse suivante : « *Comment pouvez-vous expliquer le paradoxe apparent entre la reconnaissance sociale du mariage et celle du divorce ?* » (page 60)

Les résultats que nous obtenons permettent de faire deux remarques. La première est que les manuels se consacrent essentiellement à la présentation du problème. Mis à part le manuel Bréal, la grande majorité des documents est consacrée à l'introduction de faits posant problème ou à l'explicitation des termes du problème. En revanche, les documents apportant des éléments de réponse ou la réponse elle-même sont peu nombreux. Il n'y en a aucun dans le Magnard et le Nathan et très peu dans le Hachette. Le problème est posé mais il n'est pas construit. Seul le manuel des éditions Belin propose une activité équilibrée avec un ensemble de données permettant de susciter un questionnement et d'apporter des éléments de réponse.

La deuxième remarque que l'on peut faire est que l'intégralité des manuels qui entreprennent d'aider les élèves à résoudre le questionnement qu'ils ont suscité (Hachette, Belin et Bréal) privilégient la résolution immédiate du problème à la construction progressive de la réponse. Le manuel des éditions Bréal, par exemple, présente tout de suite l'analyse de L. Roussel ou de F. de Singly pour expliquer la hausse des divorces et la baisse du nombre de mariages. Les trois quarts des documents consacrés à ce thème donnent directement la réponse à l'élève. Les formulations sont explicites. Ainsi le premier document proposé par Bréal sur le thème des formes et fonctions de la famille est tiré d'un article de Sciences humaines intitulé « *Famille : la force des liens électifs* ». Il début ainsi :

« Selon des sociologues comme François de Singly ou Irène Thery, si les couples sont aujourd'hui plus fragiles, c'est que chacun est devenu plus exigeant sur la qualité des relations familiales. Les familles n'ont pas échappé aux évolutions sociales de ces dernières décennies : individualisation, respect de l'autonomie et de la personnalité de chacun. »

La vigueur actuelle des réflexions sur la construction des problèmes en classe n'a pas encore rencontré un écho suffisant en sciences économiques et sociales pour modifier la façon dont les manuels conçoivent leurs activités.

Conclusion :

La place du problème dans l'enseignement des sciences économiques et sociales est au cœur de plusieurs enjeux. Le premier porte sur la nature épistémologique des savoirs à enseigner. La grande majorité des chercheurs en didactique des sciences s'accordent aujourd'hui pour dire que l'acquisition de savoirs scientifiques ne peut se réduire à la mémorisation d'une accumulation de faits concernant le monde. Un savoir scientifique est fonctionnel, c'est-à-dire qu'il doit permettre d'expliquer et de prévoir certains phénomènes ; il est raisonné ; enfin il est soumis à la critique et partagé avec le reste de la communauté scientifique (Fabre). La compréhension de ces caractéristiques est intrinsèquement liée à la façon dont ces savoirs sont transmis en classe.

Si l'enseignement des sciences expérimentales s'est saisi de cette question et cherche à reconstituer dans les classes les raisonnements des chercheurs, nous avons montré que les programmes et instructions officiels en sciences économiques et sociales ne peuvent se prévaloir d'un même souci épistémologique. Notre analyse montre la domination sans partage d'intitulés et d'objectifs descriptifs.

Le second enjeu porte sur le sens du savoir. Montrer que ce qui est enseigné permet de résoudre des problèmes autres que des problèmes scolaires est essentiel. Or les programmes ne sont pas construits autour d'une question disciplinaire. Aussi lorsque pour éviter l'obsolescence des savoirs et l'ennui des élèves, les manuels convoquent à la marge des questions socialement vives, la faiblesse opératoire des savoirs à enseigner conduit à un traitement superficiel. Un meilleur calibrage de ces derniers impliquerait de donner aux concepts économiques et sociologiques une place nouvelle dans le curriculum de la classe de seconde.

Cet article s'appuie sur des matériaux produits dans le cadre d'un mémoire de Master portant sur la place de la problématisation dans les savoirs scolaires. Ce travail repose sur un double corpus composé tout d'abord des programmes et des instructions officielles de sciences économiques et sociales depuis 1967 et des 360 pages consacrées par les manuels scolaires en 2004 aux trois thèmes d'étude choisis : la famille, l'emploi et la diversité des organisations productives. Ce matériel (écrit et stabilisé) a permis d'utiliser l'outil de l'analyse de contenu dont l'intérêt réside dans le temps de latence qu'il a imposé entre les intuitions, les hypothèses de départ et les interprétations finales. Ce premier corpus de 360 pages a ensuite été redéfini par un second tri qui nous a conduit à ne plus retenir que les activités introduisant un réel questionnement ; les activités guidant trop étroitement l'élève ou ne portant que sur l'étude d'un document ont été écartées.

BIBLIOGRAPHIE

ASTOLFI J.P. (1992) *L'école pour apprendre*, Paris, ESF

ASTOLFI J.P. et PETERFALVI B. (1993). « Obstacles et construction de situations didactiques en sciences expérimentales », *ASTER* 16, 103-140

ASTOLFI J.P (2008) *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, ESF

BARDIN L. (2007) *L'analyse de contenu*, Quadrige, PUF

BEITONE (et ali.) (2004) *Les sciences économiques et sociales, Enseignement et apprentissage*, De Boeck.

BEITONE A., DOLLO C. et RODRIGUES C., (2008) « Epistémologie et identité d'une discipline scolaire : l'introduction dans les manuels de Sciences économiques et sociales (Classe de seconde) ».

BEITONE A. et HEMDANE E. (2005) « La définition de l'entreprise dans les manuels de sciences économiques et sociales en classe de seconde », *Skholê*, hors-série 1, 29-39

BOURDIEU P. PASSERON J.C. CHAMBOREDON J.C. (1968-1980) *Le métier de sociologue* Mouton, 3^e édition

CASTEL R. (2005) « La sociologie et la réponse à la demande sociale » in LAHIRE B. (dir.) *A quoi sert la sociologie ?* La Découverte

CHATEL E. (dir.) (1995) *Marché et prix, savoirs enseignés et façons d'enseigner en Sciences économiques et sociales*, Paris, INRP,

CHATEL E. GROSSE G. (2002) « L'enseignement sociologique au lycée : entre problèmes sociaux et sociologie savante », *Education et sociétés* n°9

CHERVEL A. (1977) *Histoire de la grammaire française ... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français*, Payot,

CHERVEL A. (1998) *La culture scolaire. Une approche historique*, Belin

CHEVALLARD Y. (1986) « Les programmes et la transposition didactique. Illusions, contraintes et possibles ». *Bulletin de l'APMEP*, 352, pp. 32-50.

CHEVALLARD Y. (1991) *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné, La pensée sauvage*

CHEVALLARD Y. (1995) « L'enseignement des SES est-il une anomalie didactique ? » *Skolê, Cahier de la recherche et du développement*, IUFM de l'académie d'Aix-Marseille, N°6, 25-37

DARGENT C. (1995) L'identité de l'enseignement, réflexions sur les objectifs et les caractères spécifiques d'une « nouvelle » discipline de l'enseignement secondaire, in COMBEMALE P. (coord.) (1995) *Les sciences économiques et sociales*, Paris, Hachette, Education, 73-90

DEAUVIAU J. (2007) « Observer et comprendre les pratiques enseignantes », *Sociologie du travail* vol. 49 (fascicule N°1) pages 100-118

- DOLLO C. (2001) *Quels déterminants pour l'évolution des savoirs scolaires en SES ? (L'exemple du chômage)* Thèse de doctorat. Université Aix-Marseille I, Université de Provence
- DOLLO C. (2005) « Les SES : épistémologie d'une discipline scolaire », *Skolê*, Cahiers de la recherche et du développement, hors-série 1
- DOSSE F. (2005). *L'histoire en miettes. Des annales à la nouvelle histoire*, La découverte
- FABRE M. (1997) « Pensée pédagogique et modèles philosophiques : le cas de la situation-problème », *Revue Française de Pédagogie*, 49-58
- FABRE M. et ORANGE C. (1997) « Construction des problèmes et franchissements d'obstacles ». *ASTER*, 24, 37-57
- FABRE M. (1999) *Situations-problèmes et savoir scolaire* Paris ESF
- FABRE M. (2007). « Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux. La faute à qui ? » *Revue française de pédagogie* (161)
- FORQUIN J.C. (1991) « Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux » *Sociologie et sociétés*, vol XXIII, N°1
- KUHN Th. (1972). *La structure des révolutions scientifiques*, Flammarion
- LEGARDEZ A. (2001). *La didactique des sciences économiques et sociales, bilan et perspectives*, Aix en Provence, Publications de l'Université de Provence
- LEGARDEZ A. (2006) « Etude transpositive des savoirs empruntés à la psychologie sociale. L'enseignement d'information et de communication dans les manuels scolaires en sciences et technologies de la gestion ». 8e Biennale de l'éducation et de la formation, INRP
- ORANGE C. ORANGE D. (1993) Problèmes de ruptures, problèmes normaux et apprentissage en biologie-géologie, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Caen, 4-5, pp 51-69.
- ORANGE C. (Coord.) (2005) *Problème et problématisation*, Aster N°40, INRP
- ORANGE C. (2006). « Analyse de pratique et formation des enseignants : point de vue didactique ». *Analyse de pratiques. De la recherche à la formation* Recherche et formation, , N°51, (119-133) INRP
- OZOUF M. (1984) *L'école de la France. Essais sur la révolution, l'utopie et l'enseignement*, Gallimard
- QUERE L. (2006) « L'abstraction inhérente à l'établissement des faits comme problème » *L'Année sociologique*, 56, n°2, p389 à 412
- VERRET M. (1975) *Le temps des études*, Paris, Librairie, Honoré Champion