

La sociologie au risque des manuels : l'exemple des manuels en classe de seconde Sciences Économiques et Sociales (1)

Philippe Vitale

Inspiré par la sociologie du curriculum anglo-saxonne, cet article tente d'éclairer la recontextualisation de la sociologie dans la section Sciences Économiques et Sociales (SES), à travers l'étude de ses manuels. L'analyse s'appuie sur l'ensemble des ouvrages de seconde et, en particulier, sur les chapitres qui traitent de la sociologie. Cet examen conduit, in fine, à dégager quatre formes de recontextualisation qui invitent à une réflexion épistémologique, didactique et pédagogique sur l'enseignement de la sociologie en SES.

Mots-clés : SES, curriculum, sociologie, recontextualisation.

Inaugurée par E. Durkheim dans *L'évolution pédagogique en France* (1938), l'interrogation des programmes et des contenus d'enseignement a suscité peu d'intérêt de la part des sociologues français (2) alors que, dans les pays anglophones, elle a donné lieu à une puissante tradition de recherche que l'on désigne généralement sous le terme de « sociologie du curriculum » (3). L'analyse des manuels scolaires de seconde « Sciences Économiques et Sociales » (SES) s'inscrit dans la réflexion générale menée outre-Manche sur le rapport entre le curriculum *formel*, c'est-à-dire les contenus qui sont prescrits officiellement par les autorités, et le curriculum *réel*, autrement dit les savoirs véritablement transmis en cours. Les manuels scolaires se trouvent à l'interface des

deux types de curricula. À la différence des programmes, ces supports pédagogiques ne sont pas établis par le ministère de l'Éducation Nationale. Ils sont essentiellement rédigés par des enseignants d'économie et les maisons d'édition n'ont besoin d'aucun agrément des autorités pour les publier. Les auteurs sont tenus, en principe, de suivre le curriculum formel proposé par l'Éducation Nationale mais, en raison du caractère parfois flou et allusif de son contenu, ils opèrent des variations qui obéissent à des logiques de productions complexes et plurielles : logique marchande liée à l'édition, logique pédagogique liée à la finalité de ces manuels, logique d'auteurs en concurrence sur le marché, logiques scientifiques qui s'écrivent au pluriel puisque les ins-

tructions ministérielles, et l'absence de normativité en sciences sociales, laissent une marge de manœuvre importante aux auteurs. Les manuels scolaires ne relèvent pas non plus du curriculum réel. Ils constituent un support pédagogique pour l'élève et pour l'enseignant qui peut choisir de se référer, en cours, à d'autres supports (photocopies d'ouvrages, coupures de presse, revues spécialisées...). Les manuels scolaires se présentent, en ce sens, comme des terrains d'investigation privilégiés pour le sociologue. Ce sont des outils de la recontextualisation pédagogique du savoir savant qu'il faut prendre au sérieux pour toute analyse d'une discipline scolaire. Le concept de recontextualisation, que nous empruntons librement à Basil Bernstein (4), désigne le processus par lequel les manuels « s'approprient, relocalisent, recentrent et relient sélectivement entre eux » (5) des savoirs savants. Les manuels créent, *in fine*, un discours pédagogique spécifique qui ne peut être assimilé aux discours qu'il transmet. Ainsi, il s'agit moins d'un discours que d'un « principe d'engendrement » (6) du langage savant. C'est d'autant plus le cas pour les SES qui constituent une discipline hybride en quête d'identité. Une simple recension des titres des premiers chapitres (7) des manuels témoigne de la variabilité des curricula : « La famille » (Belin), « L'objet des sciences économiques et sociales » (Bordas), « Introduction » (Bréal) qui conjugue deux chapitres : « Regards croisés sur les vacances » et « La rareté », « La force des forts : une nouvelle de Jack London » (La Découverte), « Comprendre l'économie et la société » (Hachette), « Introduction » (Hatier) composée de deux dossiers : « La publicité, un phénomène économique et social », « Besoins et rareté, une approche économique et sociale », « Comment vivons-nous : abondance ou rareté ? » (Nathan).

On peut distinguer plusieurs logiques qui se combinent et se compliquent pour réaliser un manuel de SES, alors même que chacune de ces logiques est elle-même complexe, à la mesure des différences de solutions qui sont apportées à chacun des problèmes auxquels ces diverses logiques répondent. La première de ces logiques concerne la connaissance sociologique. Sa recontextualisation n'est pas simple car elle renvoie à une diversité de solutions. D'une part, parce qu'il existe plusieurs paradigmes en sociologie et que les auteurs convoqués peuvent renvoyer, soit à l'hypothèse d'un découpage disciplinaire

du champ scientifique ou, au contraire, à l'idée d'une science spécifique qui composerait l'ensemble des sciences humaines et sociales (hypothèse récurrente depuis la création des SES). D'autre part, l'univers méthodologique, les formes d'observation, sont aussi hétérogènes, oscillant entre des méthodes quantitatives et des méthodologies qualitatives, ce qui complique d'autant l'hétérogénéité de cette logique de connaissance.

Une seconde logique cerne la validité historique de la science et donne lieu, d'une part à un débat entre la sociologie de la science et l'épistémologie et, d'autre part, à des prises de position différentes sur le plan pédagogique. Si le débat est interne au champ scientifique, il n'en a pas moins des effets sur l'autre champ, celui de la transmission de la connaissance scientifique : doit-on transmettre pédagogiquement la connaissance établie ou doit-on la transmettre tout en développant l'esprit critique par rapport à elle ? Nous dirons rapidement ici que la sociologie, plus qu'une autre science, connaît et reconnaît ce problème puisque son histoire n'est pas celle du développement historique de ses paradigmes mais une histoire déchirée en tout temps par le « polythéisme des valeurs », pour reprendre l'expression de Max Weber.

Une troisième logique relève de la fonction du manuel comme objet pédagogique et, par conséquent, du travail de « diffusion » pédagogique d'une discipline scientifique, de ce que l'on nomme communément la « vulgarisation scientifique ». Plusieurs problèmes se nouent dans cette logique et leurs résolutions sont variables. L'un des problèmes principaux consiste dans la définition des objectifs concernant un enseignement des SES : cherche-t-on à travers le manuel à transmettre un esprit scientifique ou bien cherche-t-on à travers la transmission des connaissances à véhiculer un esprit humaniste, civique ? Autrement dit, cherche-t-on à instruire ou à éduquer les élèves ?

Notre objectif, dans l'espace limité de ce propos, n'a pas pour ambition de résoudre les différents problèmes qui peuvent se poser à l'enseignement de la sociologie en SES mais, plutôt, de montrer comment cette discipline est recontextualisée dans les manuels. Autrement dit, nous nous intéresserons, dans cet article, uniquement aux contenus qui peuvent relever de la sociologie.

Nous commencerons par effectuer une lecture du chapitre consacré à la famille ; thème qui constitue l'élément le plus sociologique du curriculum formel de seconde SES. Cet examen nous conduira à présenter quatre formes de recontextualisation de la sociologie en SES que nous alimenterons d'exemples extraits des manuels. Nous terminerons, enfin, par une discussion des problèmes épistémologiques, didactiques et pédagogiques, soulevés par cette recontextualisation.

LA FAMILLE DANS LES MANUELS DE SECONDE SES

Éléments de recension statistique des documents utilisés dans les chapitres sur l'étude de la famille dans les manuels de SES de seconde

Revenons tout d'abord sur le choix de cet exemple. Le thème de la famille est, nous l'avons dit, le plus susceptible d'être traité de manière sociologique. La famille est une réalité quotidienne ; c'est de son évidence que les élèves sont supposés se départir pour construire un objet notionnel. Ce choix se justifie par la pluralité des

langages scientifiques et des modes d'observation qui s'offrent aux auteurs des manuels pour présenter la famille aux élèves. L'approche de ce thème articule, donc, plusieurs disciplines. Il peut être abordé de manière démographique et sociologique à travers les transformations modernes de la famille, les modes de socialisation et la reproduction sociale. Les formes et l'organisation familiales ont été aussi étudiées par les anthropologues qui travaillent sur la parenté. Le rôle économique des ménages peut conduire, enfin, à une inscription de la famille dans la production et la consommation.

Dans notre recension, nous avons cherché, d'une part, à identifier les différents types de documents relatifs au thème de la famille et, d'autre part, à observer leur répartition selon les différents manuels. Ainsi, nous avons examiné chaque document selon : le titre du document, la source, le ou les auteurs, l'éditeur, l'année d'édition, le nombre de fois où il est employé.

Pour l'ensemble des manuels, on compte 295 documents dont 203 références. On observe, dans le tableau ci-dessous, la différence du nombre de documents utilisés selon les manuels :

Manuels	Découverte	Bréal	Bordas	Nathan	Hachette	Belin	Hatier	Total
Documents	61	43	41	39	38	37	36	295
Références	41	27	27	26	30	24	28	203

Les sources

Nous avons cherché à identifier les sources. Parfois, cela n'a pas été possible car certaines revues et des articles de presse étaient dépourvus de références. Deux sources principales sont utilisées : les statistiques et les ouvrages. Dans les chapitres consacrés à la famille, les sources statistiques sont citées abondamment (44 documents) et elles présentent une diversité inégale : Données sociales (20), Tableau de l'Économie Française – TEF – (16), Recensement Général de la Population – R.G.P. – (5), Annuaire statistique de la France (3). Il faut ajouter à cette liste les revues statistiques (28) qui se composent des documents suivants : INSEE première (17), L'état de la France (3), Économie et Statistiques (3) ; INSEE

résultats (2) ; INSEE études sociales (1), INSEE problèmes politiques et sociaux (1), Info stats n° 5 Ministère de la justice (1). On voit se distinguer deux types de documents : *Données sociales* et *INSEE première*. Les revues spécialisées (sociologiques, économiques et démographiques) sont elles aussi utilisées (40 citations) et elles donnent une priorité à la revue économique *Écoflash* et à la revue *Sciences humaines* (8). Les emprunts aux revues généralistes (12) sont plus dispersés, tandis que « Le Monde » est, en matière de presse quotidienne, la source privilégiée (9). Enfin, les dictionnaires utilisés sont principalement ceux édités par A. Colin, Hatier et Larousse.

Nous avons, ensuite, opéré un classement sur les auteurs d'ouvrages « et seulement d'ou-

vrages », c'est-à-dire à l'exclusion des articles, des enquêtes, des sources statistiques, des dictionnaires. Sur l'effectif total des 295 documents, 106 sont des extraits d'ouvrages que l'on peut qualifier de « référence » sur le thème. Les deux tiers des auteurs de ces ouvrages sont des sociologues avec des dominantes dans certains manuels : Roussel et Segalen chez Bordas (9 documents sur 10), De Singly chez La Découverte (8/17), Le Gall et Martin chez Nathan (4/7). Dans les autres manuels, les références sociologiques sont plurielles avec en tête de liste : De Singly, Segalen, Roussel, Bourdieu, Kaufmann, Le Gall et Martin. Le dernier tiers se répartit entre les historiens, 12 dont 6 chez Hachette, les anthropologues, 13 dont 5 à nouveau chez Hachette, et des littéraires, 9 sur 10 dans le manuel La Découverte. Si l'INSEE s'impose comme le grand pourvoyeur d'informations, il n'y a pas un auteur privilégié dans les manuels. La logique de sélection est, une fois encore, complexe et plurielle. L'importance des statistiques ne doit pas occulter l'appel aux données qualitatives, en particulier au discours. La juxtaposition des statistiques et des entretiens, qui fonctionnent comme les ressources essentielles, ne va pas de soi. Elle pose la question du statut accordé à la « parole des gens » dans l'analyse sociologique. La « parole des gens » peut, en effet, prendre des formes diverses, observée *in situ*, ou à partir de protocoles d'enquête, de documents ou d'archives historiques, de la littérature, et donner lieu à des choix méthodologiques et théoriques différents. Dans les manuels, à aucun instant on ne pose la question de l'importance de ces différentes sources et de leurs formes d'interprétation. Quand existe une préface, il s'agit, le plus souvent, de schémas didactiques complexes qui dessinent un maillage des différentes composantes du manuel et qui sont censés apporter une clef de lecture aux élèves.

Nous avons enfin effectué un classement sur les auteurs des autres documents pour voir si les tendances repérées se prolongeaient. On retrouve une dominante de la statistique et de la sociologie. Sur le corpus des 285 documents, 83 sont signés INSEE ou INED, 79 sont empruntés à des sociologues. À l'instar de l'histoire, l'anthropologie représente de petits effectifs (22), l'économie est, pour sa part, quasi absente dans le chapitre (3 documents).

LES FORMES DE RECONTEXTUALISATION DE LA SOCIOLOGIE DE LA FAMILLE

Sur la base de cette description chiffrée, on peut repérer dans les manuels de SES quatre formes de recontextualisation de la sociologie : la sociologie par opposition au sens commun, l'expérience exotique ou le recours à l'altérité, l'usage illustratif de la statistique, l'appel à la littérature.

La sociologie par opposition au sens commun

Quels que soient les sociologues mentionnés dans les manuels, leurs écrits sont toujours présentés comme des exemples de rupture avec la lecture spontanée du réel. Suivant la perspective objectiviste bachelardienne du *Métier de sociologue* (10), les auteurs des manuels convoquent la sociologie à chaque fois qu'il s'agit de montrer aux élèves la nécessité de problématiser les illusions et les préjugés du sens commun. Sont ainsi cités tour à tour des extraits de textes, d'entretiens, des coupures de journaux, des tableaux statistiques, sans aucune présentation des auteurs ni aucune explicitation des raisons de leur sélection. Le thème du mariage constitue, en ce sens, un bon exemple de traduction des catégories profanes en catégories savantes. Le manuel Hatier illustre de manière claire cette mixité. Dans le chapitre consacré à la famille, la question de « La formation des couples » (11) est abordée au travers de cinq documents : un premier texte de C. Ghasarian intitulé « Endogamie ou exogamie » et un second de L. Roussel « Comment choisit-on son conjoint », un extrait du roman « Une vie » de G. de Maupassant renommé par les auteurs « Un mariage arrangé », un tableau de M. Bozon sur « Les lieux de rencontre des conjoints » et un autre issu de l'enquête emploi de l'INSEE sous-titré « Qui se ressemble s'assemble ? ». Sont ainsi juxtaposés, sans aucun commentaire des auteurs, des textes anthropologiques, sociologiques, littéraires et des données statistiques. Ces documents, différents par leur date de production, leur source et les références théoriques, sont considérés, par les auteurs, comme équivalents sur le plan cognitif : ils sont censés offrir aux élèves les résultats d'un processus de connaissance sociologique et ont, de ce fait, le même statut épistémologique. Cependant, ce statut n'est pas mis en évidence dans les manuels car ces textes sont associés à d'autres documents de nature différente. Une confusion peut alors s'opérer dans l'esprit des élèves entre catégories savantes et catégories profanes.

L'expérience exotique ou le recours à l'altérité

Dans les manuels, la rupture avec les stéréotypes est, par ailleurs, illustrée par des exemples issus de l'ethnologie et de l'anthropologie. Le contenu « exotique », en termes de distance ou de regard éloigné, a pour objectif d'éclairer l'ethnocentrisme qui sous-tend les représentations occidentales de l'Autre. Les élèves sont alors invités à « penser la différence », à interroger leurs propres dispositions d'esprit décrites comme « culturellement déterminées ». Le thème de la famille illustre bien cette dialectique entre universalisme et relativisme. Le rejet du schéma évolutionniste, la dénaturalisation des formes et des rapports familiaux occidentaux, sont associés à une lecture sociologique de ce qui nous est présenté comme une crise de la famille contemporaine. Autour de l'inventaire des nouveaux modèles familiaux (recomposés etc.) s'articule

une description démographique de l'actualité de la crise et une analyse économique et sociologique. Cependant, à la différence de la démarche précédente, les auteurs n'interrogent pas le sens de la famille, ses fonctions et ses fondements. On saute ainsi du relativisme culturel, exprimé par la place des textes ethnologiques dans la séquence des chapitres, à un déterminisme sociologique. Les nouvelles formes familiales sont le résultat des conditions économiques et sociales. L'association de ce relativisme culturel à d'autres explications peut être illustrée par la succession des paragraphes dans les manuels. Ainsi, dans l'édition Hatier, la formation des couples fait référence à l'ethnologie, puis à un récit, enfin à de la sociologie. Plus loin l'histoire vient apporter sa contribution. Si l'on se penche sur les titres du chapitre sur la famille, cette partition, entre les différentes disciplines, apparaît clairement.

2-3	LA CONSTITUTION DE LA FAMILLE (1).
2-3-A	La formation des couples.
2-3-A-14	Endogamie ou exogamie.
2-3-A-15	Un mariage «arrangé».
2-3-A-16	Les lieux de rencontre des conjoints.
2-3-A-17	Comment choisit-on son conjoint ?
2-3-A-18	Qui se ressemble s'assemble ?
2-3-B	La place des enfants au sein de la famille.
2-3-B-19	Au Moyen Âge, le sentiment de l'enfance n'existe pas.
2-3-B-20	Un arbre protégé.
2-3-B-21	Lien biologique ou lien affectif ?
2-4	Thème : Les solidarités entre générations.

(1) Nous avons conservé ici la numérotation et les titres des paragraphes.

Le thème de la diversité des formes familiales peut, de la même manière, être vu à travers l'histoire (« La famille nucléaire : une réalité ancienne »), l'ethnologie (« la diversité des relations de filiation, la diversité des formes matrimoniales »). La succession des références disciplinaires est certainement déroutante. Quelquefois, il faut y ajouter une certaine absence de logique dans la succession des paragraphes : on revient sur la même notion à plusieurs paragraphes de distance et dans des contextes disciplinaires différents. Ainsi, dans un autre manuel (Bréal), les raisons de l'homogamie sont abordées par la sociologie (« Où rencontre-t-on son conjoint ? ») et l'importance de l'homogamie par l'ethnologie (« Le choix du conjoint chez les Arapesh »).

L'usage illustratif de la statistique

La vision exprimée par les titres est argumentée par des tableaux ou des courbes statistiques. Le titre « La famille en mutation profonde » est, par exemple, illustré chez Bordas par un ensemble de tableaux ayant pour axe le temps (de 1945 à nos jours). On a ici affaire à une démarche inductive où l'élève est censé construire son propre savoir. Ceci est à mettre en relation avec l'importance des sources INSEE et INED. Dans le cas du manuel Bordas, cette démarche semble associée à une prise de position des auteurs : le premier titre parle d'une « Nuptialité en crise ». En fait, la démarche est beaucoup plus neutre ; les titres des tableaux et des graphiques sont surtout des

constats : « Évolution du nombre des mariages », « Le célibat se développe », « Les formes de la famille se diversifient ». La présentation des statistiques et des questions qui y sont associées visent à dégager trois temps de réflexion :

– l'identification des faits : « En 1990 ... % des familles avec enfants sont des familles monoparentales, contre ... % en 1968 ».

– une démarche explicative qui n'est pas obligatoirement causale : « Comment expliquez-vous ce que vous constatez ? » (12) est alors la question qui revient de façon quasi-systématique.

– une recherche de causalité : « Quelle était la principale cause de l'existence de la famille monoparentale ? » (13).

Ce troisième temps n'est pas toujours recherché. Cette démarche inductive est peut-être aussi une autre forme de relativisme culturel transposée dans notre société actuelle ; relativisme fondé sur des différences entre générations et entre groupes sociaux. Elle conduit à une accumulation de données côte à côte : « On se marie moins et plus tard » ; « D'autres formes de couples » ; « Le divorce et le célibat sont en forte croissance » ; « La baisse de la natalité et de la fécondité » (14)... On demande ainsi, implicitement, à l'enseignant et à l'élève de trier et de faire son choix dans l'ensemble de ces informations.

L'appel à la littérature

Nous avons vu plus haut que les documents littéraires étaient plutôt rares dans les manuels. On peut, cependant, s'interroger sur l'usage qui leur est réservé tant il est vrai que le rapport entre sciences sociales et littérature est une des questions épistémologiques les plus controversées. On distingue dans les manuels trois genres littéraires qui illustrent ou qui se substituent selon les cas à la connaissance sociologique : la fiction, le roman réaliste et l'autobiographie. On peut deviner dans ces usages une volonté pédagogique des auteurs : le recours à la diversité des sources pour initier les élèves à la démarche objectivante. On peut aussi voir dans cet appel à la littérature, et notamment dans le cas de la biographie et de l'autobiographie, la difficulté des auteurs des manuels à trouver des textes sociologiques qui traitent de l'individu, du sujet. Le singulier est, en effet, rarement abordé par la sociologie. Le recours à la mémoire « individuelle » des littéraires

(ex. : A. Ernaux dans le manuel *La Découverte*) peut être alors un moyen heuristique pour illustrer une expérience singulière inscrite dans des temps sociaux. Mais la pédagogie peut passer aussi par l'explicitation de la différence entre la littérature et les sciences sociales, or, ce n'est pas ce que les auteurs proposent dans les manuels : les mots et les choses se confondent, la littérature représente la connaissance sociologique. S'ajoute ainsi, au risque de confusion des élèves-lecteurs, une dénaturalisation de la forme de connaissance littéraire alors qu'elle aurait pu montrer l'absence de rupture entre connaissance scientifique et connaissance littéraire, tout en soulignant que leurs procédures sont, elles aussi, différentes, ne servant ni les mêmes objectifs, ni les mêmes rapports au monde naturel et social.

La première partie du manuel *La découverte* (15) constitue un exemple remarquable d'usage de la littérature comme ressource pédagogique. La question que l'on peut se poser à la lecture des premières pages du manuel est la suivante : pourquoi les auteurs ont-ils choisi une nouvelle de J. London, « La force des forts », et l'ont-ils exposée en lieu et place du « langage » scientifique proprement dit ? La nouvelle de Jack London commence par un paratexte de Lip-King « Les paraboles ne mentent pas mais les menteurs s'en servent ». Il semble que ce paratexte précise très justement comment la nouvelle peut être lue : comme une parabole. Qu'est-ce qu'une parabole ? C'est une invitation à exercer une comparaison mais l'objet comparé est caché et reste énigmatique. En ce sens, la nouvelle de London appelle effectivement pour être comprise que le lecteur cherche l'énigme et non pas la solution de l'énigme. Or le rapport épistémologique (16) au savoir consiste justement à savoir construire des énigmes, à poser des problèmes au réel et ceci continûment, quel que soit le savoir ou les connaissances que les élèves possèdent déjà. Il s'agit de rechercher une réalité cachée mais, pour cela, il s'agit de poser ce qui est, ce que l'on voit, ce que l'on connaît comme énigme à résoudre. La parabole se constitue comme un rapport au langage spécifique qu'il faut conceptualiser et elle établit un rapport au monde naturel et/ou social lui aussi spécifique qu'il faut construire. En même temps, la parabole appelle une « prise de lecture » comme on parle de « prise de conscience ». Dans le manuel, la vertu pédagogique de la fiction de Jack London s'inscrit dans le mélange des genres.

LE CHOIX DU CONJOINT : LES DIFFÉRENTES RECONTEXTUALISATIONS

Les manuels expriment les variations dans la recontextualisation de la sociologie. Le même thème peut être présenté de manières très différentes selon les manuels. Prenons pour exemple le thème du « choix du conjoint » abordé dans les chapitres sur la famille. On trouve deux modes de recontextualisation : le relativisme culturel et le déterminisme social.

Le relativisme culturel

Le relativisme culturel est illustré tout particulièrement par les manuels Bréal et Bordas. Le choix du conjoint est envisagé principalement sous l'angle anthropologique et ethnologique. Dans le Bréal, les auteurs ont paradoxalement sélectionné un seul extrait de texte signé du sociologue A. Girard qui traite de la parenté, de l'alliance (termes qui sont d'ailleurs surlignés dans le manuel) pour aborder l'homogamie. Le paratexte renforce cet appel à l'anthropologie censé permettre aux élèves de prendre une distance objectivante à l'égard de notre propre société : « La liberté du choix d'un conjoint n'est pas inconditionnelle. Ainsi les couples se forment selon une homogamie sociale qui persiste avec le temps, même lorsque les mœurs se libéralisent » (17). Le manuel Bordas distingue, pour sa part, l'exogamie et l'endogamie de l'hétérogamie et de l'homogamie sur la base de trois documents. Sous-titrés respectivement *La famille émergence de la règle de l'exogamie* et *Autrefois dans les Pyrénées*, le texte de J.-L. Flandrin et le premier extrait de *La famille incertaine* de L. Roussel (18) proposent aux élèves une lecture ethnologique de ce qui est nommé par les auteurs du manuel « les règles de l'alliance ». L'endogamie et l'homogamie sont ainsi illustrées par les stratégies matrimoniales des « jeunes garçons des villages » d'autrefois. Nous employons volontairement le terme « autrefois », cité en titre, car aucune information historique ne nous est donnée dans les textes. Le dernier document présente, enfin, l'actualité des tendances mises en relief dans les descriptions ethnographiques.

Le déterminisme social

Le déterminisme social apparaît dans l'ensemble des manuels. La littérature sociologique est convoquée dès qu'il s'agit, pour reprendre

l'objectif déclaré dans le paratexte du manuel Bréal, de « repérer les déterminismes sociaux ». M. Bozon et F. De Singly sont les auteurs qui sont le plus cités pour rendre compte du phénomène de reproduction sociale. Des extraits d'entretiens sur le « goût », le « hasard » dans le choix du conjoint, sont suivis de textes, de tableaux et de schémas pour montrer aux élèves-lecteurs l'importance des caractéristiques sociales des individus. Afin d'illustrer ce déterminisme social, citons l'exemple de l'introduction au choix du conjoint du manuel Bordas :

« Avant de former une famille, il faut choisir un conjoint. Ce choix est-il une affaire seulement individuelle qui ne regarde que les deux personnes concernées ? Ou engage-t-il d'autres personnes ou des groupes sociaux ? Dans les sociétés occidentales, la disparition des mariages arrangés où les parents choisissaient le conjoint pour leurs enfants peut faire croire au triomphe du libre choix du conjoint. Nous allons voir que la réalité est toutefois plus compliquée... (19) ».

L'objectif des auteurs du manuel apparaît clairement : il s'agit de présenter aux élèves les déterminants du choix du conjoint afin de rompre avec leurs illusions spontanées du réel. La recontextualisation oscille entre une objectivation qui repose sur l'existence de solutions culturelles différentes dans le choix du conjoint et une objectivation qui vise à introduire l'idée de certaines déterminations sociales. Dans le premier cas, on laisse supposer un certain arbitraire de la solution au sein d'une multiplicité de visions culturelles possibles. Dans le second, on réexploite l'idée de causalité, développée par les autres sciences, qui peut prendre la forme de la reproduction sociale ou de la stratégie d'acteurs.

LES MANUELS DE SES : ENTRE ÉDUCATION SCIENTIFIQUE ET ÉDUCATION DU CITOYEN

L'exemple du choix du conjoint nous permet de repérer le problème de la recontextualisation de la sociologie dans les manuels de SES : comment produire un corps de savoirs accessible à des jeunes de quinze ans ? Pour répondre à cela, les spécialistes de la didactique ont établi, notamment, les concepts de transposition didactique et de désynthétisation des savoirs (20).

L'histoire de l'enseignement des SES montre que l'introduction de la sociologie a été pensée

sur le mode de la distinction entre le savoir universitaire et le savoir scolaire. Les différents acteurs institutionnels (21) chargés de constituer le curriculum formel ont très tôt revendiqué l'absence de concurrence entre l'enseignement de la sociologie en SES et l'enseignement de la sociologie à l'université. L'ambition pluridisciplinaire des SES se traduit, dans le curriculum, par une transposition didactique des savoirs de référence. La connaissance sociologique est recontextualisée selon un processus de « re-création » du savoir savant en savoir scolaire et de recombinaison en tenant compte des disciplines jugées proches (anthropologie, histoire, littérature etc.) (22). Quelles que soient les raisons pédagogiques avancées pour justifier cette transposition, les SES créent, finalement, un cadre disciplinaire spécifique qui n'a rien de commun avec les disciplines universitaires.

Le caractère hybride des manuels, que nous avons souligné précédemment, est sans doute lié à cette transposition didactique. Le parti pris pluridisciplinaire des manuels de SES donne lieu à ce que les spécialistes de la didactique nomment la « désynthétisation » de la connaissance sociologique. Un manuel ne peut, d'une manière générale, rendre compte de la globalité et de la complexité de la connaissance scientifique. Cela est d'autant plus vrai dans les sciences sociales où il n'y a jamais eu de reconstitution de théories générales d'ensemble. En conséquence, les théories et les modèles savants sont dissociés en concepts et en résultats dont l'indépendance confère un caractère aporétique au savoir scolaire. Dans le cas de la recontextualisation de la sociologie, cette désynthétisation va de pair avec une dépersonnalisation et une désyncrétisation du savoir savant (23). On traite, côte à côte, de la prohibition de l'inceste, du choix du conjoint, de la crise économique etc. La « mise en textes » du savoir savant occulte l'environnement épistémologique et la logique de la démarche du sociologue. Ainsi, les concepts avancés ne sont pas construits. Ils sont livrés *ex abrupto* et juxtaposés à des notions qui n'ont pas le même statut épistémologique. Ceci est particulièrement révélé dans le débat qui anime les enseignants de SES autour de deux démarches antagonistes : l'inductivisme et le déductivisme. Disons rapidement que l'inductivisme part de la connaissance *a priori* des élèves pour construire les notions. Dans ce cadre, les élèves ont, en quelque sorte, leur mot à dire, ouvrant la voie à une possible appropriation mais

aussi à une transfiguration des savoirs. De son côté, le déductivisme n'a pas tout à fait les moyens de son ambition. Il ne peut que définir des concepts sans véritablement établir leur organisation ce qui pose inéluctablement le problème du rapport ou de la concurrence entre des sciences sociales différentes. L'incommensurabilité des savoirs sociologiques n'étant pas soulignée dans les manuels, le choix des textes prend alors la forme d'un arbitraire qui n'a, pour fil conducteur, que l'illustration d'une certaine objectivité des faits sociaux référencée à une normativité extérieure à la sociologie.

La recontextualisation de la sociologie n'est pas seulement un problème pédagogique relatif au rapport entre sciences sociales et savoirs scolaires, mais aussi, celui du rapport entre des contenus d'enseignement et la société. L'apprentissage de la démarche sociologique serait indissociable de l'ambition civique des SES. La genèse de la discipline témoigne de la volonté des acteurs institutionnels de mettre l'accent sur l'éducation civique au sens large du terme. Dans les manuels, la sociologie est envisagée comme le vecteur d'une idéologie humaniste. Le social se confond avec le sociologique dans un espace relativiste censé développer l'esprit critique et l'ouverture d'esprit des élèves. Cette perspective, pourtant tracée par E. Durkheim dans ses écrits sur l'Éducation (24), n'évite pas l'écueil du syncrétisme. Le langage naturel et les concepts sociologiques sont conviés au même banquet républicain sans aucune distinction entre la logique d'action et la logique scientifique. Ces deux logiques ne se confondent pas mais se confrontent. On réitère ici le postulat positiviste selon lequel « il faut connaître pour agir ». Ce faisant, les catégories scientifiques sont prises comme fondement de l'action, alors que celle-ci pourrait s'ancrer sur les valeurs et les droits fondamentaux (25).

On peut comprendre la stratégie des auteurs des manuels qui sont confrontés à l'ensemble de ces problèmes. D'autant plus que le curriculum formel insiste sur la sacro-sainte liberté de l'enseignant de SES : « Cet enseignement (...) repose sur une pédagogie active, et laisse aux professeurs le soin d'organiser librement leur travail dans le cadre du programme dont la cohérence et l'équilibre doivent être respectés. En fonction de sa classe, le professeur identifiera le programme des objectifs de contenu et de méthode qu'il

fixera prioritairement à ses élèves » (26). Le manuel doit ainsi suivre « la cohérence et l'équilibre » du programme tout en laissant une marge de liberté importante aux enseignants. En conséquence, la forme manuel est plus kaléidoscopique que théorique. Ces contraintes curriculaires ne justifient toutefois pas tout. Les manuels de SES reflètent, plutôt, une certaine conception de la sociologie, propre à certains enseignants de SES pour qui l'explicitation des phénomènes sociaux, dans le cadre de l'enseignement au lycée, repose nécessairement sur des illustrations, des exemplifications, de la littérature. La sociologie ne pour-

rait ainsi prétendre aux tentatives de formalisation de l'économie. Dans leurs approches de la sociologie, les auteurs des manuels semblent traiter sur un même plan la fiction et la connaissance sociologique, comme si ces formes de connaissances étaient alternatives. Les manuels de SES se présentent, ainsi, comme des outils de recontextualisation de savoirs « savants » issus de la littérature sociologique.

Philippe Vitale
Laboratoire Méditerranéen de Sociologie
Université de Provence

NOTES

- (1) Cet article est le fruit d'un travail réalisé, en 1998-1999, par le Laboratoire Méditerranéen de Sociologie (LAMES), Nicole Ramognino, Pierrette Vergès, Pierre Vergès et Philippe Vitale.
- (2) E. Durkheim (1938 (2^e éd., 1969)) : *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF.
Voir notamment les études de Isambert-Jamati V. (1990) : *Les savoirs scolaires*, Paris, Ed. Universitaires et de Ropé F., avec la collaboration de Bucheton D. et Leloch N. (1994) : *Savoirs universitaires, savoirs scolaires*, Paris, L'Harmattan.
- (3) Pour une présentation de l'histoire et des apports originaux de la sociologie du curriculum, voir les ouvrages de J.-C. Forquin (1989) : *École et culture*, Bruxelles, De Boeck Université, et (1997) *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, De Boeck-I.N.R.P. Disons ici que le terme anglais « curriculum » désigne tout à la fois un programme, des savoirs scolaires, un parcours éducatif et plus largement « une approche globale des phénomènes éducatifs, une manière de penser l'éducation qui consiste à privilégier la question des contenus et la façon dont ces contenus s'organisent dans des cursus » (Forquin, 1989, p. 22).
- (4) Cf. B. Bernstein : La construction du discours pédagogique et les modalités de sa pratique, in *Critiques sociales*, Ivry/Seine, n° 3-4, et du même auteur (1996) *Pedagogy, symbolic control and identity*, London Taylor and Francis. Nous avons, par ailleurs, tenté d'opérationnaliser le concept de « recontextualisation » dans notre thèse de Doctorat de Sociologie (1999) *L'enseignement de la sociologie : vers une étude comparative des curricula européens*, Université de Provence.
- (5) *Ibid.*, p. 47.
- (6) *Ibid.*
- (7) Autrement dit, pour certains manuels, les « thèmes » et les « parties ».
- (8) Revues sociologiques (18) : Sciences humaines (11), L'année sociologique (3), Actes de la recherche en sciences sociales (1), Recherches sociologiques (1), Revue de sciences sociales de la France de l'Est (2) ; Revue économiques (18) : Écoflash (11), Alternatives économiques (7) ; Revues démographiques (4) : Population (2), Populations et sociétés (2).
- (9) Revues généralistes (12) : Politis (2), Communications (2), Le Monde de l'Éducation (2), Le Point (2), Projet (1), Cahiers français (1), Panoramiques (1), Esprit (1) ; Presse quotidienne (13) : Le Monde (8), Libération (3), La Croix (1), Le Parisien (1).
- (10) P. Bourdieu, J.C. Chamboredon, J.C. Passeron (1968) : *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton-Bordas.
- (11) Hatier, p. 28-30.
- (12) Bordas, p. 35.
- (13) *Ibid.*, p. 35-39.
- (14) *Ibid.*, p. 36-38.
- (15) La Découverte, p. 9-31.
- (16) Ce concept de rapport à savoir, ainsi que ses différentes dimensions, est développé par B. Charlot (1997) : *Du rapport à savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- (17) Bréal, p. 51.
- (18) J.-L. Flandrin (1984) : *Famille, parenté, maison et sexualité dans l'ancienne société*, Paris, Seuil ; Roussel L. (1989) : *La famille incertaine*, Paris, O. Jacob.
- (19) Bordas, p. 70.
- (20) Voir sur ce point S. Johsua et J.J. Dupin (1993) : *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, Puf et Y. Chevallard (1985) : *La transposition didactique*, Grenoble, La pensée sauvage
- (21) Les acteurs institutionnels, qui déterminent le choix des connaissances économiques et sociales à enseigner, sont multiples. Les organes officiels du Ministère de l'Éducation Nationale (commissions, groupes disciplinaires, corps d'inspection) créent les programmes et les instructions. Il s'y ajoute l'influence de scientifiques pour créer ce qu'Y. Chevallard appelle « la noosphère » qui produit les savoirs considérés comme « enseignables », savoirs qui seront proposés aux enseignants. De son côté, le corps professoral et son association professionnelle (l'APSES) ont joué, dès l'origine, un rôle déterminant dans la définition du curriculum réel.
- (22) Ces questions didactiques ont été développées par Y. Alpe dans une thèse consacrée aux SES, Y. Alpe (1995) : *Sociologie d'une innovation pédagogique : l'enseignement des sciences économiques et sociales au lycée*, Thèse de doctorat, Université de Provence, 1995.
- (23) Cf. S. Johsua et J.J. Dupin (*op. cit.*).
- (24) E. Durkheim (1966 (1^{re} éd. 1922)) : *Éducation et sociologie*, Paris, Puf.
- (25) Voir sur ce point l'article de N. Ramognino (1992). Le travail social a-t-il encore besoin des sciences sociales ?, in *Cahier de l'ADEUS*, Marseille, n° 1, p. 93-122.
- (26) Bulletin officiel du 24 septembre 1992.

BIBLIOGRAPHIE

- ALPE Y. (1995). – **Sociologie d'une innovation pédagogique : l'enseignement des sciences économiques et sociales au lycée**. Thèse de doctorat, Université de Provence.
- BERNSTEIN B. (1990). – **Class, Codes and Control**, Vol. 4, **The structuring of pedagogic discourse**. London : Routledge.
- BERNSTEIN B. (1996). – **Pedagogy, symbolic control and identity**. London : Taylor and Francis.
- BERTHELOT J.-M. (1996). – **Les vertus de l'incertitude**. Paris : PUF.
- BOURDIEU P., CHAMBOREDON J.-C., PASSERON J.-C. (1968). – **Le métier de sociologue**. Paris : Mouton-Bordas.
- CHARLOT B. (1997). – **Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie**. Paris : Anthropos.
- CHEVALLARD Y. (1985). – **La transposition didactique**. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- DURKHEIM E. (1938) (2^e éd., 1969). – **L'évolution pédagogique en France**. Paris : PUF.
- ESTABLET R. (1990). – Éducation, l'influence oblique de Durkheim. **Cahiers Français**. Paris, La Documentation Française, n° 247, juillet-septembre, p. 80-81.
- FORQUIN J.-C. (1989). – **École et Culture**. Bruxelles : De Boeck Université.
- FORQUIN J.-C. (1997). – **Les sociologues de l'éducation américains et britanniques**. Bruxelles-Paris : De Boeck-INRP.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1990). – **Les savoirs scolaires**. Paris : Ed. Universitaires.
- JOSHUA S. et DUPIN J.-J. (1993). – **Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques**. Paris : PUF.
- NEDELMANN B. et SZTOMPKA P. (dir) (1993). – **Sociology in Europe**. Berlin-New-York : De Gruyter.
- RAMOGNINO N. (1992). – Le travail social a-t-il encore besoin des sciences sociales ? **Cahier de l'ADEUS**, Marseille, n° 1, p. 93-122.
- RAMOGNINO N. (1999). – Normativité ou relativisme scientifique en sociologie ? *In* N. Ramognino et H. Houle (dir.), **Sociologie et normativité scientifique**. Toulouse : PUM, p. 179-207.
- ROPÉ F (1994). – **Savoirs universitaires, savoirs scolaires**, avec la collab. de D. Bucheton et N. Leloch. Paris : L'Harmattan.
- VITALE P. (1999). – **L'enseignement de la sociologie : vers une étude comparative des curricula européens**. Thèse de Doctorat, Université de Provence (à paraître sous forme d'ouvrage aux éditions L'Harmattan, Collection Logiques sociales).
- VITALE P. (2001, à paraître). – The Teaching of Sociology : towards a European comparison of curricula. *In* A. Morais, I. Neves, B. Davies et H. Daniels, **Towards a sociology of pedagogy : The contribution of Basil Bernstein to research**. Berne : Peter Lang.
- YOUNG M.F.D. (dir.) (1971). – **Knowledge and Control**. London : Collier-McMillan.

Dossiers prévus dans les prochains numéros :

N° 135 – Culture et éducation : Actes du colloque en hommage à Jean-Claude Forquin

N° 136 – Étudier, réussir, vivre dans l'université de masse...