

FILEPPO Laurent

Professeur stagiaire de SES.

Écrit professionnalisé

-

Enseigner la déviance

ESPE de Toulouse

Année universitaire 2014-2015

Sommaire

Introduction	p.3
I) La déviance dans les programmes officiels.....	p. 5
A) L'évolution de la notion de déviance dans les instructions officielles.....	p. 5
B) La diversification des savoirs de référence dans le programme de 2010.....	p. 6
C) La déviance : un thème significatif d'une dynamique de changement.....	p.8
II- De la diversification des références aux modifications des pratiques pédagogiques.....	p. 10
A) Comment étudier l'évolution des pratiques d'enseignement de la déviance ?.....	p. 10
B) Des pratiques pédagogiques en évolution ?	p.12
III-Comment ai-je enseigné la déviance ?.....	p.15
A) Une expérience de l'enseignement de la déviance diversifiée.....	p.15
B) Quel enseignement de la déviance durant mon stage ?	p.16
Conclusion.....	p 18
Bibliographie et sitographie.....	p.19
Annexes.....	p.20

Introduction :

S'il est un thème dans l'actuel programme de SES de Première qui m'a semblé, au cours de mon stage, occuper une place assez particulière, c'est peut-être celui intitulé « déviance et contrôle social ». Ce ressenti se fonde sur deux constats. D'une part, lors des cours que j'ai dispensés en classe de Première, les élèves se sont montrés particulièrement actifs face aux contenus liés à ce thème. Ce premier constat a été appuyé par une expérience d'enseignement de la déviance dans trois classes différentes, dans des établissements distincts, lors de trois années scolaires successives. D'autre part, la spécificité de ce thème tient au fait qu'il n'est abordé qu'en Première. En définitive les mécanismes qui sont alors étudiés ne seront jamais vraiment repris en Terminale. Seuls les élèves qui poursuivront des études supérieures en sciences humaines et sociales retrouveront les notions et auteurs abordés. Mais, pour les autres, l'année de Première risque d'être la seule qui aura vu du temps consacré à une analyse sociologique des mécanismes qui conduisent à la déviance. Les deux constats évoqués ne constituent pas des propos réellement objectivés, mais sont au final ceux qui ont provoqué l'envie de mener une recherche sur cette pratique d'enseignement plutôt que sur une autre.

Cet écrit professionnel traitera donc de l'enseignement de la déviance dans les cours de SES en Première. A la lumière d'une expérience d'enseignement de cette thématique et d'une enquête menée auprès d'enseignants titulaires, on cherchera ici à dresser un état des pratiques pédagogiques liées à l'enseignement de la déviance.

Ce thème est à l'heure actuelle abordé en classe de Première sous l'appellation « contrôle social et déviance » et se compose, dans les instructions officielles, de trois chapitres distincts : 1. Comment le contrôle social s'exerce-t-il aujourd'hui ? 2. Quels sont les processus qui conduisent à la déviance ? 3. Comment mesurer le niveau de la délinquance ?

La recherche doit permettre de situer cette thématique dans l'ensemble de la démarche d'enseignement des sciences sociales. Il s'agit alors d'identifier les connaissances transmises aux élèves et de voir dans quelle mesure ces connaissances peuvent leur permettre de s'approprier la démarche scientifique du sociologue. Or on touche ici le cœur de la problématique de ce travail de recherche. En effet, le Préambule des programmes du cycle terminal du 4 mai 2013 affirme très clairement que l'enseignement des sciences économiques et sociales a une « visée scientifique » forte.

« Au total, partant de ces acquis scientifiques, l'enseignement des sciences économiques et sociales au lycée vise à former les élèves à une posture intellectuelle, celle du rationalisme critique et de la vigilance épistémologique. Il s'agit pour eux d'apprendre à porter un regard savant sur le

monde social et par là de former leur esprit à prendre du recul par rapport aux discours médiatiques et au sens commun .

Cette posture intellectuelle constitue la meilleure contribution possible des sciences sociales à la formation citoyenne des élèves : comprendre le monde social de façon rationnelle permet de participer au débat public de façon éclairée. »

Le Préambule des programmes du cycle terminal affirme ainsi que la formation des élèves en SES consiste en une formation à l'approche scientifique du monde social. Or cet aspect de l'enseignement des SES a fait l'objet de nombreux débats au sein de la communauté enseignante, et on cherchera ici à montrer comment l'enseignement de la déviance, tel qu'il est prévu dans le programme actuel, est représentatif de cette « visée scientifique ». Pour cela, il faut étudier le contexte de l'apparition de cette thématique dans les programmes officiels, et voir comment l'enseignement de la déviance a évolué jusqu'au programme actuel. Il faut ici noter que le thème de la déviance, s'il restera l'objet central de cette analyse, constituera également une illustration de l'évolution générale engendrée par la publication du nouveau programme de Première. Il convient alors de replacer les évolutions liées à la notion de déviance dans la dynamique globale de changement des programmes.

En somme, une analyse historique des instructions officielles liées à l'enseignement de la déviance doit permettre de mieux cerner les enjeux du programme (I). Cette analyse doit ensuite permettre de mener une étude de l'évolution des pratiques pédagogiques relatives à ces notions (II). Enfin, les éléments dégagés devront alimenter la réflexion autour de ma propre pratique d'enseignement de la déviance (III).

I-La déviance dans les programmes officiels.

Totalement absent des premiers programmes de SES, le thème du contrôle social (qui ne mentionne pas dans son titre la notion de déviance) apparaît pour la première fois dans le programme de Première de 1994, et sera largement étoffé dans le programme de 2010¹ (A). C'est à travers ces instructions officielles que les savoirs de référence vont se diversifier abondamment (B). La diversification de ces savoirs de référence apparaît significative d'une dynamique globale de changement des attentes du programme (C).

A) L'évolution de la notion de déviance dans les instructions officielles.

Dans le programme de Première de 1994 la notion de contrôle social figure dans la partie 2 du programme intitulée « la régulation des activités sociales » :

Le contrôle social.

Programme : Formes et modalités du contrôle à partir d'un petit nombre d'exemples ; le rôle des institutions, famille, école, État, entreprise ; conformité et déviance.

Notions que les élèves doivent acquérir : Règles, Contrainte, Conflits, Sanctions positives et négatives.

Indications complémentaires : Ce thème approfondit celui de la socialisation. Il permet de montrer la pertinence des concepts et des méthodes de la sociologie. Les relations entre sanctions juridiques et sanctions sociales seront abordées dans cette perspective. On montrera que ces sanctions peuvent être plus ou moins diffuses, ou codifiées selon la coutume et le droit : conflits du travail...

Extrait du BO du 20 janvier 1994.

On voit dans cette première apparition officielle que l'étude du manquement aux normes et aux valeurs devient un objet d'étude légitime dans l'enseignement secondaire. Le programme insiste sur la notion de *contrôle*, en y associant déjà celle de *déviance*. Mais cette dernière ne figure qu'une fois dans le texte et n'apparaît pas comme une notion à acquérir. Parmi celles-ci, une retient particulièrement l'attention, celle de *contrainte*. Elle montre incontestablement l'influence de la sociologie durkheimienne, sans que cela soit pour autant explicite. Cet enseignement qui se fonde sur l'étude des règles, des sanctions et de la contrainte restera présente dans le programme de 2010 mais sera largement complété par des influences américaines.

1 Pour trouver l'intégralité des programmes de SES depuis le premier, voir le site de l'APSES : http://formation.apses.org/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=26&Itemid=122

En effet, le programme de 2010 va considérablement étoffer celui de 1994.

Extrait du programme actuel de Première :

3. Contrôle social et déviance

3.1 Comment le contrôle social s'exerce-t-il aujourd'hui ?	Contrôle social formel/ informel, stigmatisation	On s'interrogera sur l'évolution des formes du contrôle social dans les sociétés modernes et sur leurs effets. On montrera qu'au fur et à mesure que les relations sociales deviennent plus impersonnelles, le contrôle social par des instances spécialisées tend à prédominer sur le contrôle informel exercé par les groupes primaires. On pourra s'interroger également sur les effets produits par le recours à des formes de contrôle social prenant appui sur les ressources des nouvelles technologies.
3.2 Quels sont les processus qui conduisent à la déviance ?	Déviance, anomie	On définira la déviance comme une transgression des normes et on montrera qu'elle peut revêtir des formes variées selon les sociétés et, en leur sein, selon les groupes sociaux. On analysera la déviance comme le produit d'une suite d'interactions sociales qui aboutissent à « étiqueter » certains comportements comme déviants et, en tant que tels, à les sanctionner. On montrera que les comportements déviants peuvent aussi s'expliquer par des situations d'anomie.
3.3 Comment mesurer le niveau de la délinquance ?	Chiffre noir de la délinquance, enquête de victimation	On précisera que la délinquance n'est qu'une forme particulière de déviance : celle qui fait l'objet d'une sanction pénale. On s'intéressera aux modes de construction des statistiques produites par la police et la justice. On confrontera ces données avec celles que révèlent les enquêtes de victimation.

On note d'emblée que la thématique est abordée beaucoup plus en profondeur, et en diversifiant les références théoriques.

B) La diversification des savoirs de référence dans le programme de 2010 :

Le programme de 2010 mobilise toujours des références à la littérature française (notamment à travers la notion d'anomie). Cependant de nouvelles références théoriques manifestes apparaissent, en particulier à la littérature anglo-saxonne. Cela peut s'observer dès la lecture des notions du chapitre 3.1, qui impose la notion de stigmatisation. Cette notion fait ainsi apparaître,

sans la nommer explicitement, une référence à l'école de Chicago, et en particulier à E. Goffman au travers de son étude du stigmaté². L'apparition de cette référence théorique est importante dans la mesure où elle montre que la déviance va désormais être étudiée à travers les interactions entre individus, et non plus dans une seule approche durkheimienne de la distinction du normal au pathologique. Ceci se vérifie lorsque l'on lit les indications complémentaires du 3.2, qui définissent la déviance comme « le produit d'une suite d'interactions sociales qui aboutissent à « étiqueter » certains comportements comme déviants et, en tant que tels, à les sanctionner ». Là encore, la référence à l'école de Chicago est implicite, puisque la notion d'étiquetage renvoie à coup sûr aux travaux de H. Becker³ sur la déviance.

En somme, la notion de déviance est définie dans le nouveau programme de façon très située scientifiquement, et marque une forme de détachement à l'égard des références à l'approche durkheimienne. La multiplication des références à l'école de Chicago montre la volonté d'approcher la déviance d'une façon très différente, en mobilisant l'apport de la sociologie interactionniste.

En outre, on note l'apparition d'une approche chiffrée de la délinquance dans le chapitre 3.3. Les notions de chiffre noir de la délinquance et d'enquête de victimation renvoient à une étude quantitative de la déviance, qui diversifie encore l'étude du phénomène par rapport à l'ancien programme. Il faut noter à ce propos que l'apparition de cette démarche est assez significative de l'évolution globale de l'« esprit » du programme. En effet, il ne s'agit pas seulement d'amener les élèves à une approche chiffrée de la délinquance, mais plutôt d'engager la réflexion autour des limites des instruments quantitatifs usuels. En faisant le choix de la notion de chiffre noir, les auteurs du programme font référence à une notion amenée en France par Laurent Mucchielli dans son article « Les techniques et les enjeux de la mesure de la délinquance »⁴. Dans cet article, L. Mucchielli énonce « trois règles d'or de l'analyse en sciences humaines : - On ne peut rien dire d'un chiffre si l'on ignore comment il a été fabriqué ; - Un seul chiffre ne saurait permettre de décrire ni mesurer un phénomène social complexe ; - Les chiffres ne parlent pas d'eux mêmes, c'est nous qui les faisons parler ». Cette citation montre la finalité de l'utilisation d'une notion comme le chiffre noir : la démarche sociologique utilise des données chiffrées, mais en fait un traitement méthodologique qui conduit à questionner la construction et l'utilisation des chiffres. Or il semble que l'enjeu de l'enseignement du chiffre noir en Première soit finalement moins la connaissance des

2 GOFFMAN E., *Stigmaté. Les usages sociaux des handicaps* (1963), traduit de l'anglais par Alain Kihm, coll. « Le Sens commun », Éditions de Minuit, 1975

3 BECKER H., *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Métailié, Paris, 1985 (éd. originale 1963)

4 MUCCHIELLI L., *Les techniques et les enjeux de la mesure de la délinquance*, in *savoir/agir* n° 14, pp. 118 s.

techniques de mesure de la délinquance que la démarche sociologique de traitement des données chiffrées. On peut donc en déduire que cette partie du thème « contrôle social et déviance » répond bien à l'objectif de formation scientifique du programme de 2010.

Cette analyse des instructions officielles liées à l'enseignement de la déviance doit maintenant nous permettre de resituer les évolutions présentées plus haut dans une dynamique plus globale.

C) La déviance : un thème significatif de la dynamique globale de changement.

L'apparition du thème « contrôle social et déviance » dans le programme de 2010 apparaît représentatif de l'« esprit » du nouveau programme. L'analyse d'E. CHATEL et G. GROSSE est ici intéressante : « *Les derniers programmes en date, et particulièrement celui de Première, manifestent une rupture entre la finalité de formation par les sciences sociales au pluriel et la visée prioritairement « scientifique » de ces nouveaux programmes qui est de développer l'apprentissage rigoureux des savoirs disciplinaires. Il s'agit de former à et non par la science économique, la sociologie, la science politique* »⁵. La nuance entre les expressions « enseigner à » et « enseigner par » apparaît très significative, et traduit une interprétation de l'objet de l'enseignement des SES : il ne s'agirait plus de seulement fournir des outils de compréhension du monde, mais plutôt de fournir aux élèves des connaissances d'ordre scientifique alignées sur les contenus universitaires des trois champs disciplinaires. Or c'est précisément cette dimension qui a, selon E. CHATEL et G. GROSSE, posé problème à une partie de la communauté enseignante lors de la publication des programmes. En particulier, L'APSES montre une certaine inquiétude à l'égard de cette « refondation ». On retrouvera dans la deuxième partie de cet écrit certains propos avancés par un ancien membre de l'APSES, mais on peut déjà en dire que l'ajustement aux contenus universitaires et la tripartition disciplinaire ont été au cœur des objections formulées. C'est peut-être sur ce dernier point, la séparation des SES en trois disciplines, que les débats ont été les plus vifs. L'idée d'une tripartition a été défendue par A. BEITONE dans les années 90. Elle est fondée sur le constat que les objets respectifs de la sociologie et de la science économique sont très différents. Il faut alors « diminuer l'écart entre les savoirs-savants et les savoirs enseignés et renforcer ainsi la valeur scientifique de l'enseignement, contre les approximations et les idéologies »⁶. La réaction de l'APSES à cette idée consiste à définir les SES comme une étude d'« objets-problèmes », où l'on

5 CHATEL E., GROSSE G., Les SES : histoire de la discipline, état des controverses, 2012, en ligne sur www.democratisation-scolaire.fr

6 BEITONE A., LEGARDEZ A., *Enseigner les sciences économiques : pour une approche didactique*, in *Revue française de pédagogie*, vol. 112, 1995, pp. 33-45.

croise les approches . Cette réaction est appuyée par plusieurs personnalités importantes de la profession. Ainsi, Christian Laval écrit : « l'aspect éducatif (attitude scientifique, esprit critique, sens de la responsabilité sociale, propension au questionnement, pratique du débat) est tout aussi important que l'aspect purement cognitif »⁷. Cette vision de l'enseignement des SES fait de son contenu une contribution à l'éducation démocratique plus qu'une formation scientifique. Cette idée est reprise par Pascal COMBEMALE devant l'APSES en 2008 : « Elles [les SES] existent pour des raisons politiques parce qu'une démocratie réelle a besoin de citoyens instruits participant activement à la construction de leur destin collectif »⁸.

Il apparaît ainsi que le programme de 2010 marque une évolution importante dans l'histoire de la discipline, et que cette évolution a été assez vivement critiquée par une partie du corps enseignant. On doit maintenant se poser la question des modifications concrètes des pratiques pédagogiques des enseignants liées à ces nouvelles instructions.

7 LAVAL C., *Le rapport Guesnerie et la liquidation des SES*, 2008, en ligne sur www.idies.org.

8 COMBEMALE P., *Les SES existent pour des raisons politiques et sont attaquées pour des raisons politiques*, 2008, en ligne sur www.idies.org.

II- De la diversification des références aux modifications des pratiques pédagogiques.

L'évolution des instructions officielles induit des transformations des contenus à enseigner et des méthodes d'enseignement. L'enrichissement du contenu théorique impose de fait de diversifier les supports utilisés en classe et de multiplier les références savantes. L'objet de la recherche présentée ici est donc de montrer la démarche nécessaire à l'analyse des pratiques pédagogiques (A), qui aura pour finalité de montrer les évolutions pratiques engendrées par le programme de 2010 (B).

A) Comment étudier l'évolution des pratiques d'enseignement de la déviance ?

L'analyse des pratiques pédagogiques relatives à la déviance passe par une étude du travail réalisé par les enseignants titulaires. Il était donc nécessaire de mener une étude empirique de ces pratiques auprès d'enseignants qui ont connu les deux programmes (1994 et 2010). Mais la recherche menée n'a pas de visée quantitative. Ainsi, le caractère « non représentatif » des entretiens envisagés est un choix assumé. Ces entretiens s'inscrivaient dans une logique d'enquête dont le choix des entretiens possibles a été pré-défini. D'une part, il s'agissait de questionner des enseignants titulaires qui ont connu la succession des programmes de SES. La démarche devait être intensive sur un nombre limité d'enquêtés, qui occupent une position suffisamment légitime pour que leurs discours soit significatif des évolutions engendrées par la succession des programmes dans la façon d'enseigner la déviance. D'autre part, ces entretiens s'inscrivent dans une perspective d'enquête ethnographique, en ce sens qu'ils sont la matérialisation concrète d'une approche participante (« être avec », « faire avec », « être immergé dans » pour reprendre les termes de Florence WEBER et d'Olivier SCHWARTZ)⁹. En effet, dans le cadre de mon stage de professeur, j'ai évolué aux côtés des enseignants enquêtés, et j'ai réalisé le même travail qu'eux (en l'occurrence l'enseignement de la déviance). L'entretien apparaît donc ici comme une situation d'observation et ne se résume en définitive pas à une simple communication face à face. Ils s'inscrivent plutôt dans une approche globale des conditions de travail de l'enseignant (les lieux, les profils d'élèves, le cadre administratif...) et ont une visée généralisante qui va au-delà du simple « le professeur affirme que... ».

Ces entretiens ont eu pour objet d'étudier la façon dont les enseignants ont modifié leurs pratiques pédagogiques à partir 2010. Pour ce faire, il a fallu les questionner sur leurs expériences

9 BEAUD S., WEBER. F Des professeurs et leurs métiers face à la démocratisation des lycées, Critiques Sociales, 3-4, 1992.

professionnelles avant et après 2010 : quel contenu est étudié en classe, quels supports sont mobilisés, quelles références théoriques sont mentionnées... Ces éléments factuels devaient permettre de dégager un ressenti individuel sur l'évolution du programme : la transition a-t-elle été « facile » à mettre en œuvre, quelles ont été les réactions des élèves face à ces nouveaux contenus...

En définitive, les entretiens devaient permettre de définir les conséquences pratiques en classe des évolutions du programme. Mais plusieurs remarques s'imposent quant à la démarche méthodologique mise en pratique.

Premièrement, il faut noter que la situation d'entretien avec des enseignants titulaires présente un certain nombre de particularités. En effet, plusieurs mises en garde à l'égard des enquêtes auprès d'enseignants du secondaire avaient déjà été formulées en 1992 par S.BEAUD et F. WEBER¹⁰. Ils notaient que les enseignants manifestent une réticence assez vive à évoquer les pratiques professionnelles les plus banales, et préfèrent évoquer des questions « intellectuelles ». Il s'agit d'un travers dont il fallait se méfier au moment de l'élaboration du guide d'entretien. De plus, ce guide devait anticiper le risque d'établir une interaction « convenue » pour reprendre l'expression de Stéphane BEAUD. Il ne fallait donc pas que les entretiens s'apparentent à une série de questions serrées et limitées, auxquelles l'enquêté aurait répondu de façon à « bien faire ». Il fallait au contraire arriver à dégager des récits de pratiques en « distinguant les faits objectifs et les jugements sur les faits »¹¹. Cette précaution méthodologique, qui vaut pour tous les types d'entretiens, doit selon S. BEAUD être particulièrement prise en compte dans le cas des enseignants.

Deuxièmement, il faut d'emblée noter que cette démarche d'entretiens, qui a tout son sens dans le cadre d'une recherche strictement sociologique, montre certaines limites lorsqu'ils sont réalisés au sein d'un stage professionnalisant. Ainsi, ma position de professeur stagiaire, me formant donc à la même profession que les enquêtés empêche d'opérer complètement la rupture épistémologique nécessaire au travail sociologique. En effet, la finalité du travail présenté ici n'est pas une formation au travail sociologique mais plutôt une formation au travail d'enseignant. Cette position implique qu'il faut apprendre le métier plutôt que de le déconstruire comme le ferait un sociologue. Or l'apprentissage de ce métier passe bien d'autres pratiques que le seul entretien de type ethnographique. Le travail en équipe, les réunions pédagogiques, les visites du tuteur, mais aussi les entrevues informelles (repas, récréations...) constituent une situation d'observation des pratiques enseignantes qui va bien au-delà d'une relation d'entretien sociologique. Or il est difficile de qualifier clairement cette situation. Il ne s'agit pas d'une observation participante comme les sociologues peuvent en mener, puisque l'observation n'est pas ici au service de la recherche

10 BEAUD S., WEBER. F *Op. Cit.*

11 ZARCA, B, *Les artisans. Gens de métier, gens de parole*, Paris, L'harmattan, 1987, P. 9.

fondamentale. Peut-être le terme de participation observante est-il ici plus approprié, en ce sens que la démarche a deux caractères énumérés par Pfadenhauer¹² : D'une part la recherche vise ici la production de données d'observation, mais surtout de données formatives. D'autre part, la participation est prioritaire par rapport à l'observation. Si le terme de « participation observante » peut s'apparenter à une figure de style qui cherche juste à manifester une démarche d'observation intense et prolongée, on peut rappeler ici que L. WACQUANT a utilisé (rétrospectivement) cette terminologie pour qualifier sa recherche dans le monde de la boxe : « *Trois ans durant, j'ai participé aux entraînements aux côtés des boxeurs du cru, amateurs et professionnels, à raison de trois à six séances par semaine. À ma propre surprise, je me suis pris au jeu, au point de passer mes après-midi au gym avant de passer entre les cordes disputer un combat officiel* »¹³. On peut retrouver dans ce propos une démarche proche de celle du professeur stagiaire observant le monde éducatif : l'observation devient finalement secondaire puisque l'on fait réellement partie du jeu.

Quoi qu'il en soit, l'observation du métier d'enseignant passe par bien d'autres supports que le seul entretien ethnographique, même si celui-ci reste un outil méthodologique qui a permis de dégager des données particulières.

B) Des pratiques pédagogiques en évolution ?

La « nouvelle » visée scientifique affirmée dans le Préambule du programme actuel du cycle terminal m'a conduit à formuler l'hypothèse d'une modification des pratiques pédagogiques. Cette hypothèse était appuyée par mon analyse des instructions officielles liées au thème de la déviance. La multiplication des références théoriques et des notions à acquérir m'avait conduit à penser que les collègues titulaires avaient modifié en profondeur leurs enseignements et leurs méthodes. De plus, ayant enseigné moi-même une année l'ancien programme de Première¹⁴, j'ai pour ce qui me concerne complètement refondé ma séquence d'enseignement de la déviance, en cherchant à lui donner une visée scientifique plus ambitieuse et donc plus proche des instructions officielles. En fin de compte, l'hypothèse d'une modification profonde des pratiques pédagogiques devait être testée, mais me paraissait plausible. Or le travail empirique mené cette année m'a conduit à remettre en cause, au moins partiellement, cette hypothèse. Trois éléments de remise en question ont pu être dégagés.

12 PFADENHAUER, M.. Ethnography of Scenes. Towards a Sociological Lifeworld Analysis of (Post-traditional) Community-building. Forum : Qualitative Social Research , 2005.

13 WACQUANT, L. *Corps et âme : carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*. Marseille , Agone, 2000.

14 Il s'agissait de ma première année d'exercice en tant que Professeur contractuel aux lycées de Foix et de Saint-Girons (Ariège).

Premièrement, il s'est avéré que les enseignants titulaires qui exercent depuis longtemps n'ont pas subitement remis en cause les méthodes et les contenus de leurs enseignements. Le premier argument formulé pour justifier cette continuité consiste en une critique de la « *lourdeur* » du programme de 2010. Cette critique, assez communément admise par les enseignants titulaires, consiste à définir le programme comme « *irréalisable* », « *encyclopédique* » à cause d'une « *inflation de notions* ». Cette critique générale du programme trouve une illustration particulière dans le thème de la déviance. Si l'ancien programme restait très évasif sur le contenu à enseigner concernant la déviance, le nouveau programme impose d'aborder en classe deux mécanismes qui conduisent à la déviance (étiquetage et anomie). De ce fait, les enseignants formulent le sentiment d'une liberté pédagogique moins importante, lié au caractère largement plus prescriptif des indications officielles. Au final, les enseignants enquêtés montrent une certaine distance à l'égard des changements induits par le nouveau programme à partir de l'argument de l'encyclopédisme, qui rend le programme « *impossible à réaliser* ». La nécessité d'« *élaguer* » les notions et mécanismes prévus par le programme est alors formulée, et les séquences réalisées se distinguent finalement peu de ce qui était fait avant. Cet argument de la lourdeur est complété par une critique de la séparation entre économie et sociologie.

Ainsi, deuxièmement, il est apparu que les enseignants enquêtés discutent la tripartition disciplinaire des programmes du cycle terminal entre économie, sociologie, et science politique. Cette rupture avec l'ancien programme soulève, on l'a vu plus haut, des divisions au sein de la communauté enseignante. Et il a été clairement formulé lors des entretiens l'idée que cette séparation est un frein à l'apprentissage dans la mesure où « *on ne voit plus les choses de manière globale* ». Il s'agit là encore d'un argument qui montre la distance prise à l'égard du nouveau programme et qui va être utilisé pour justifier un certain statu quo dans la façon d'enseigner. Ce statu quo trouve une troisième explication dans le fait que les enseignants enquêtés ne sont pas familiers avec toutes les notions et mécanismes du nouveau programme, en particulier en ce qui concerne la déviance.

En effet, le troisième élément de remise en cause de mon hypothèse de départ est le fait que les notions du thème de la déviance n'ont en fin de compte jamais fait partie de la formation universitaire des enseignants enquêtés. Sur les trois enseignants enquêtés, aucun n'avait rencontré les notions du programme de 2010 avant que ce dernier ne soit publié. En particulier, les notions de stigmatisme, d'étiquetage, de chiffre noir de la délinquance, et d'enquête de victimation sont apparus pour ces enseignants comme des éléments nouveaux qu'il a fallu s'approprier. Au final, seules les notions de contrôle social (formel et informel) et d'anomie étaient connues. Pour ce qui concerne l'anomie, il faut noter que les enseignants en question la rapprochent toujours à la définition

durkheimienne, et n'aborderont donc pas la théorie de MERTON. Cet état de fait constitue un obstacle supplémentaire à la modification des pratiques pédagogiques.

Au final, l'hypothèse de modification des pratiques pédagogiques s'est trouvée remise en cause avec la population étudiée. Cela ne signifie pas qu'il n'y a eu aucune évolution dans les enseignements dispensés, mais plutôt qu'il y a une forte tendance à être distant vis à vis de la démarche liée au nouveau programme. Deux remarques s'imposent ici. D'une part, il convient de rappeler que cette recherche n'a pas de visée représentative de la communauté enseignante et se centre sur l'établissement étudié. Il est très probable que dans un autre établissement, les résultats auraient été différents. Cela tient vraisemblablement aux caractéristiques propres du lycée, en particulier à l'âge des enseignants, nettement plus avancé que ce que j'ai pu rencontrer dans d'autres établissements. D'autre part, il semble que les trois enseignants enquêtés n'ont pas vécu le changement de programme de la même manière, et que cela ne s'est pas traduit de façon similaire dans les séquences de cours de tous ces enseignants. La distance manifestée à l'égard du programme de 2010 est apparue moins forte dans le cas de la femme la plus jeune, et au contraire plus forte pour ce qui concerne l'homme le plus âgé. C'est dans ce cas que le discours à l'égard du nouveau programme a été le plus critique. Il faut noter également dans ce cas qu'il y a eu une période d'appartenance à l'APSES, dont on a vu plus haut qu'elle a été assez virulente à l'égard de ces changements.

Ce qu'il faut retenir de cette analyse concernera dans la partie suivante les modifications de mes propres pratiques pédagogiques, et la façon dont j'ai moi-même ajusté mes enseignements.

III-Comment ai-je enseigné la déviance ?

J'ai eu l'occasion d'enseigner une fois le thème du contrôle social de l'ancien programme. J'étais alors professeur contractuel au lycée de Foix. J'ai ensuite enseigné (toujours comme contractuel) le thème de la déviance du programme au lycée de Moissac. Enfin, j'ai cette année fait mon stage de professeur certifié avec une classe de Première au lycée Michelet de Montauban. Ces trois expériences de l'enseignement ont été très différentes (A), et m'ont amené aujourd'hui à construire une séquence d'enseignement, qui, sans être définitive, a donné de bons résultats (B).

A) Une expérience de l'enseignement de la déviance diversifiée.

Ma première expérience de l'enseignement de la déviance s'est déroulée à mes tout débuts avec une classe de Première pour laquelle j'ai effectué un remplacement entre le mois de janvier et la fin de l'année scolaire. A cette époque, je n'avais reçu aucune formation à l'enseignement (comme c'est le cas pour l'ensemble des enseignants non-titulaires). Il en résulte que ma séquence d'enseignement relative au contrôle social (de l'ancien programme) avait été construite sans élaborer une véritable « *stratégie didactique* » pour reprendre l'expression d'Alain Beitone¹⁵. Je ne m'étais pas consciemment posé la question de la façon dont je devais transposer les savoirs-savants en savoirs à enseigner. La séquence avait en somme consisté en une « *monumentalisation des savoirs* »¹⁶ liés au contrôle social, et je pense aujourd'hui avoir produit un cours qui avait exposé « *les thèses des théoriciens de la sociologie pour elles-mêmes et et non pour les schèmes d'intelligibilité du réel qu'elles proposent* »¹⁷. Partant de la distinction du normal au pathologique formulée par E. DURKHEIM, j'avais montré aux élèves comment la société répond aux comportements socialement désajustés, en employant alors la notion de déviance sans la rattacher explicitement à l'Ecole de Chicago. J'avais alors mis les élèves en activité sur les formes de réponse de la société à l'égard des comportements déviants, notamment à travers une étude du système carcéral.

L'année de la parution du programme actuel, qui était ma deuxième année d'exercice comme professeur contractuel, j'ai reproduit ce rapport monumental aux savoirs avec les nouvelles notions. En fin de compte, les concepts de stigmatisation, d'étiquetage, et d'anomie ont été présentés pour

15 BEITONE A., LEGARDEZ A., Enseigner les sciences économiques : pour une approche didactique, in Revue française de pédagogie. Volume 112, 1995, pp. 33-45.

16 Expression reprise à Yves CHEVALLARD in CHEVALLARD Y, La place des mathématiques vivantes dans l'éducation secondaire : transposition didactique des mathématiques et nouvelle épistémologie scolaire. 3 université d'été Animath [Page web] Accès : <http://www.animath.fr/UE/UE04/chevallard.pdf>.

17 DOLLO C., La transposition didactique en SES, in revue suisse de l'éducation, 27 (1), 2005

eux-mêmes. Là encore, je ne m'étais pas posé la question de la stratégie nécessaire pour rendre ces concepts intelligibles et opératoires pour la compréhension du monde social. Pour autant, les séquences de ces deux premières années m'avaient procuré sur le moment une grande satisfaction. Les élèves s'étaient montrés clairement intéressés, et le travail réalisé avec eux m'avait paru satisfaisant.

Ce n'est en fin de compte que l'année de mon stage que je me suis rendu compte de ce rapport monumental aux savoirs et que j'ai complètement refondé ma séquence, en mettant en place une stratégie didactique.

B) Quel enseignement de la déviance durant mon stage ?

Durant cette année de stage, qui est ma quatrième année d'exercice, j'ai réalisé une deuxième séquence sur le thème « déviance et contrôle social ». Ayant pris conscience du fait qu'il fallait éviter de reproduire un rapport monumental aux savoirs, j'ai établi le postulat suivant : ce n'est pas parce que les lycéens portent de l'intérêt à cette question de la déviance, qu'ils entrent pour autant dans un « *univers de signification* »¹⁸, opératoire pour leur compréhension des phénomènes sociaux. L'objectif de ma nouvelle séquence n'était donc plus de présenter des savoirs-savants, mais de manipuler ces savoirs-savants pour qu'ils prennent du sens chez les élèves.

Les objectifs d'enseignement relatifs à la notion de déviance étaient assez simples : il fallait que les élèves soient en mesure de définir la déviance, puis de montrer que la déviance est un phénomène relatif au contexte spatio-temporel dans lequel elle est définie comme telle. Ensuite, il fallait que les élèves puissent montrer par quels processus le comportement déviant se construit (étiquetage, anomie). En somme, je voulais que les élèves comprennent que la déviance est une construction sociale et qu'ils soient en mesure de le montrer lors des évaluations.

Dans le cours, cette idée de construction sociale a été formulée clairement à travers une activité qui avait pour support un texte de H. BECKER. Le cœur de ce texte se trouve dans l'extrait suivant :

« Le déviant est celui auquel cette étiquette a été appliquée avec succès, et le comportement déviant est celui auquel la société attache cette étiquette. [...] Des individus peuvent être désignés comme déviants alors qu'en fait ils n'ont transgressé aucune norme [...]. Et ceux qui ont effectivement transgressé une norme peuvent ne pas être tous appréhendés comme « déviants ». [...] Bref, le caractère déviant ou non d'un acte donné dépend en partie de la nature de l'acte

18 CHATEL E., GROSSE G., L'enseignement sociologique au lycée : entre problèmes sociaux et sociologie savante, in *Éducation et Sociétés* n°9/2002/1, p. 129.

(c'est-à-dire de ce qu'il transgresse ou non une norme) et en partie de ce que les autres en font. »¹⁹

Appuyé par les autres activités du cours, ce texte était véritablement la pièce maîtresse de la séquence, puisque c'est ici que les élèves devaient identifier que l'acte déviant n'existe que parce qu'il est défini comme tel par la société. La vérification de cet objectif a été faite lors de l'évaluation sommative de fin de chapitre. J'ai fait le choix de poser une question de mobilisation de connaissances très directe :

Pourquoi peut-on dire que la déviance est une construction de la société ?

Je dois à ce stade reconnaître que le fait de poser une question aussi « frontale » et aussi vaste n'a pas donné des résultats satisfaisants. Dans cette évaluation sommative, qui a globalement été bien réussie (environ 13 de moyenne de classe), seuls les meilleurs élèves ont réellement compris la question, et l'ont donc correctement traitée. Il faut admettre que cette question est bien trop difficile et supposerait un niveau en sciences sociales que l'on ne peut raisonnablement attendre en Première. De plus, la question s'apparente plus à un sujet de dissertation qu'à une mobilisation de connaissances. Mais elle était pour moi une façon (peu habile en l'occurrence) de voir si les notions vues en cours avaient pris du sens pour les élèves. Malheureusement, la question n'a pas rempli le rôle attendu, puisque son niveau de difficulté a clairement dérouté les élèves, qui ont pour la plupart récité du cours sans cibler les éléments attendus (étiquetage, déviance primaire/secondaire).

Il reste de cette séquence que je dois à l'avenir reformuler l'évaluation de cet objectif, sans pour autant en faire une simple question de cours. Peut-être que l'exercice de dissertation sera plus approprié pour vérifier que le cours est bien devenu cet univers de signification que je veux en faire. Cela supposera une modification de ma progression annuelle, puisque, cette année, les élèves n'avaient pas encore été formés à cette épreuve avant la séquence sur la déviance.

19 H. BECKER, *Outsiders*, (1963), Métailié, 1985.

Conclusion

Les instructions officielles relatives au thème « contrôle social et déviance » montrent que la visée scientifique du programme de 2010 est plus ambitieuse que celle du programme précédent. En ce sens, ce thème est révélateur d'un changement d'esprit de l'enseignement des SES dans le cycle terminal. Or la réception de ces changements par la communauté enseignante n'a pas été uniforme, et on a pu noter une forme de distance à l'égard du nouveau programme, notamment de la part des enseignants les plus expérimentés. Pour ma part, il n'a jamais été question de me positionner dans les débats relatifs aux nouvelles instructions du cycle terminal. En tant que professeur stagiaire, je cherchais dans cet écrit à montrer que mes propres pratiques ont évolué depuis mes débuts (au cours desquels j'ai connu l'ancien programme de Première). Cette évolution de mes pratiques pédagogiques va nécessairement dans le sens d'un ajustement aux instructions officielles, puisque mon statut a changé. D'une position de professeur contractuel, je suis passé à celle d'un fonctionnaire stagiaire et la représentation que j'ai de mon activité a évolué. Cependant, ce besoin d'ajustement aux instructions n'est pas le seul élément qui est apparu cette année. J'ai en effet pris conscience de la nécessité de construire mes enseignements en cherchant à créer chez les élèves un « univers de signification » autour des connaissances transmises. Mais force est de constater que cet objectif est difficile à atteindre. Le thème de la déviance me semble être un terrain particulièrement propice pour progresser en ce sens puisqu'il est à mon sens celui qui stimule le plus facilement les élèves de Première. Les élèves auxquels j'ai fait face cette année ont été très actifs durant cette séquence, et j'ai tenté, au-delà d'une simple vérification des connaissances, de voir si les notions liées à la déviance avaient pris sens pour eux. Malheureusement, la formulation de mon évaluation n'a pas été aussi efficace que prévu. Il apparaît alors nécessaire de dégager à l'avenir une stratégie plus pertinente pour évaluer la signification que les élèves donnent à cet enseignement.

Bibliographie

- BEAUD S., WEBER. F *Des professeurs et leurs métiers face à la démocratisation des lycées*, Critiques Sociales, 3-4, 1992.
- BECKER H., *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Métailié, Paris, 1985 (éd. Originale 1963).
- BEITONE A., LEGARDEZ A., *Enseigner les sciences économiques : pour une approche didactique*, in Revue française de pédagogie. Volume 112, 1995.
- CHATEL E., GROSSE G., *L'enseignement sociologique au lycée : entre problèmes sociaux et sociologie savante*, in Éducation et Sociétés n°9/2002/1.
- DOLLO C., *La transposition didactique en SES*, in revue suisse de l'éducation, 27 (1), 2005
- GOFFMAN E., *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps* (1963), traduit de l'anglais par Alain Kihm, coll. « Le Sens commun », [Éditions de Minuit](#), 1975
- MUCCHIELLI L., *Les techniques et les enjeux de la mesure de la délinquance*, in savoir/agir n° 14, pp. 118 s.
- PFADENHAUER, M.. *Ethnography of Scenes. Towards a Sociological Lifeworld Analysis of (Post-traditional) Community-building*. Forum : Qualitative Social Research , 2005.
- ZARCA, B, *Les artisans. Gens de métier, gens de parole*, Paris, L'harmattan, 1987.
- WACQUANT, L. *Corps et âme : carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*. Marseille , Agone, 2000.

Sitographie

- CHATEL E., GROSSE G., *Les SES : histoire de la discipline, état des controverses*, 2012, en ligne sur www.democratisation-scolaire.fr
- CHEVALLARD Y, *La place des mathématiques vivantes dans l'éducation secondaire : transposition didactique des mathématiques et nouvelle épistémologie scolaire*. 3 université d'été Animath [Page web] Accès : <http://www.animath.fr/UE/UE04/chevallard.pdf>.
- LAVAL C., *Le rapport Guesnerie et la liquidation des SES*, 2008, en ligne sur www.idies.org.
- COMBEMALE P., *Les SES existent pour des raisons politiques et sont attaquées pour des raisons politiques*, 2008, en ligne sur www.idies.org .
- Site de l'APSES : http://formation.apses.org/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=26&Itemid=122

**ANNEXES : Documents distribués aux élèves lors de la séquence
« Contrôle social et déviance » au lycée Michelet (Montauban).**

Thème 3 : Contrôle social et déviance **Dossier documentaire : Première partie**

Plan du chapitre :

Introduction : les individus sont-ils soumis à l'autorité ?

I) Comment le contrôle social s'exerce-t-il aujourd'hui ?

- A) Qu'est-ce que le contrôle social ?
- B) Comment évoluent les formes du contrôle social ?

II) Comment devient-on déviant ?

- A) Déviance et étiquetage
- B) Déviance et anomie

III) Comment mesure-t-on la délinquance ?

- A) Qu'est-ce que la délinquance et qui sont les délinquants ?
- B) Quels problèmes pose la mesure de la délinquance ?

Notions indispensables pour l'évaluation : contrôle social, contrôle social formel/informel, stigmatisation, étiquetage dissuasion, déviance primaire et secondaire, anomie, chiffre noir de la délinquance, délinquance, enquête de victimisation.

Objectifs de la séquence :

- Distinguer les formes formelle et informelle de contrôle social
- Connaître les évolutions des formes de contrôle social et repérer quelques tendances générales dans sa mise en œuvre dans notre société. Ne pas naturaliser un type de contrôle social .
- Définir la déviance et connaître les processus qui conduisent à elle.
- Connaître les techniques de collecte des données de la délinquance et présenter leurs limites.

Savoir faire indispensables pour l'évaluation :

- Lecture et interprétations de documents statistiques. -
- Lecture et analyse d'un texte de nature factuelle. -
- Analyse synthétique de plusieurs documents de natures diverses (Épreuve type bac).

Document 1 : Extrait du film « I comme Icare » de 1h07 à 1H27

Question 1 : Qui détient l'autorité dans le test réalisé par S. Milgram ?

Question 2 : Sur quoi repose l'autorité de cet individu ?

Comment s'exprime la soumission à l'autorité dans cet exemple ?

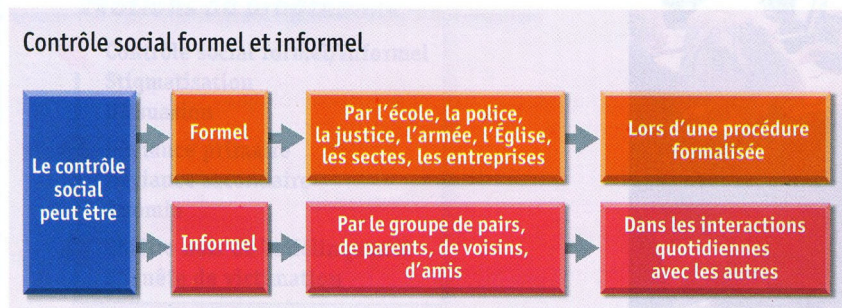
Document 2 : Contrôle social formel et informel.

Le contrôle social recouvre plus largement l'ensemble des moyens (matériels et symboliques) mis en œuvre par une société pour s'assurer de la conformité de ses membres aux normes en place. Ce contrôle peut s'exercer par le biais d'institutions contraignantes, productrices de lois et règlements (institutions scolaires, policières, judiciaires, reli-

gieuses, médicales, travail social), mais aussi par des formes de contraintes intériorisées au cours de la socialisation familiale, scolaire, urbaine et professionnelle : [c'est] l'« autocontrôle ». [...] Cette première distinction (contrôle imposé/intériorisé) s'assortit d'une seconde [...] entre contrôle social formel et informel : le contrôle social exercé par les insti-

tutions peut faire l'objet de procédures formalisées, mais aussi d'interactions plus individualisées. Une autre ligne de partage peut être tracée entre coercion et incitation.

Serge PAUGAM, *Les 100 mots de la sociologie*, PUF, coll. Que sais-je ?, 2010.



QUESTIONS

1. Définir. Qu'est-ce que le contrôle social ?
2. Analyser. Quelle est la fonction du contrôle social, selon le texte ?
3. Distinguer. Quelles sont les différentes formes du contrôle social ? Définissez-les.
4. Analyser. Qu'est-ce qui différencie le contrôle social formel du contrôle social informel ?

Document 3 : La tyrannie du groupe de pairs.

On a supprimé l'uniforme en classe, mais les jeunes se sont, entre eux, donné de nouvelles consignes vestimentaires, parfaitement rigides. La ségrégation des sexes a été abolie ; mais dans la vie scolaire de tous les jours, les échanges entre garçons et filles sont soumis au contrôle constant des groupes. L'école se montre moins exigeante sur le maniement du français ; mais la maîtrise de certains codes du langage adolescent est une condition nécessaire pour participer aux interactions autour de soi. Si l'on ne se comporte pas comme les autres, la sanction n'est pas d'être viré du bahut, mais de ne pas avoir d'amis, ce qui peut être pire à cet âge. Existe-t-il un lien entre l'assouplissement de l'autorité adulte et le durcissement des consignes au sein du groupe des pairs ? [...] On peut difficilement imaginer qu'il n'y ait aucune relation entre le fait que les parents transmettent moins de consignes de vie et le développement d'une culture générationnelle qui manifeste une forte intolérance aux différences individuelles. Peut-être tout simplement parce qu'il est bien difficile de parvenir à être soi sans repères forts autour de soi. Quand la famille envoie des messages moins clairs ou moins contraignants, l'entourage ou les médias en viennent à jouer le rôle de substituts fonctionnels.

Dominique PASQUIER, *Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité*, Autrement, 2005.

QUESTIONS

1. Illustrer. Donnez des exemples précis illustrant les codes évoqués dans le texte.
2. Analyser. Quelle est la sanction encourue si l'adolescent ne respecte pas les codes de son groupe de pairs ?
3. Expliquer. Pourquoi peut-on parler de « tyrannie » du groupe de pairs ?

Thème 3: Contrôle social et déviance : Dossier documentaire : 2ème partie

Document 1 : Du contrôle social informel au contrôle social formel.

Pendant la plus grande partie de l'histoire des sociétés humaines, les relations sociales sont restées enfermées dans une forte contrainte de proximité. Pareille situation donnait un grand poids à la communauté des voisins, au village ou au quartier. Ses règles informelles s'imposaient d'autant plus impérieusement que la solidarité des proches constituait le seul filet de sécurité dans des sociétés de précarité. [...] À partir de la seconde partie du xx^e siècle, cette contrainte géographique s'est progressivement allégée [...]. Au lieu d'inscrire

toutes ses relations dans un cercle communautaire, chacun participe à plusieurs réseaux – on travaille avec les uns, on voisine avec d'autres, on se distrait ou on part en vacances avec d'autres encore – tous partiels ; à chacun on ne consent donc qu'une loyauté limitée et il n'en demande pas davantage ; les qualités que l'on attend d'un bon collègue de travail ne sont pas celles que l'on exige de son voisin de palier ou encore de son compagnon de plage. Quand tout un chacun peut échapper à la contrainte de proximité, le règne

de la collectivité locale s'achève : ses règles informelles ne règnent plus sur le contrôle social.

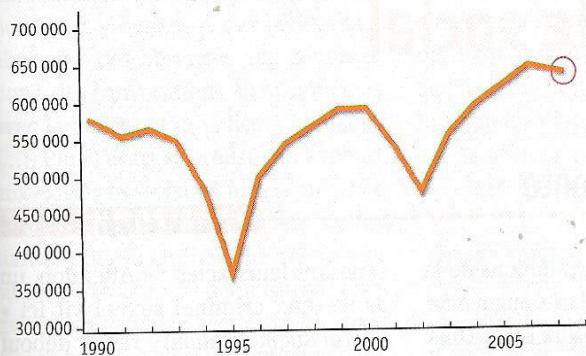
Philippe ROBERT, *L'insécurité en France*, La Découverte, coll. Repères, 2002.

QUESTIONS

1. **Déduire.** Dans quel type de société le contrôle informel prédomine-t-il ?
2. **Expliquer.** Comment peut-on expliquer son affaiblissement ?
3. **Analyser.** Comment s'opère alors le contrôle social ?

Document 2 : La justice, instance officielle du contrôle social.

Condamnations prononcées depuis 1990



Lecture : les baisses de 1995 et 2002 correspondent aux années d'amnisties. Une baisse sensible s'enregistre également l'année qui précède et l'année qui suit la loi.

Source : INSEE, *Portrait social*, 2010.

QUESTIONS

1. **Lire.** Faites une phrase avec la donnée entourée.
2. **Lire.** Comment a évolué le nombre de peines prononcées en France entre 1990 et 2008 ?
3. **Analyser.** Comment s'expliquent les baisses de 1994-1996 et 2001-2003 ?

Ne pas confondre

Les **normes juridiques** désignent les lois qui encadrent les comportements. Leur transgression entraîne une sanction juridique.

Les **normes sociales** sont plus larges, mais tout aussi contraignantes (sanction physique, punition, réprobation...), quoique non juridiques et non énoncées.

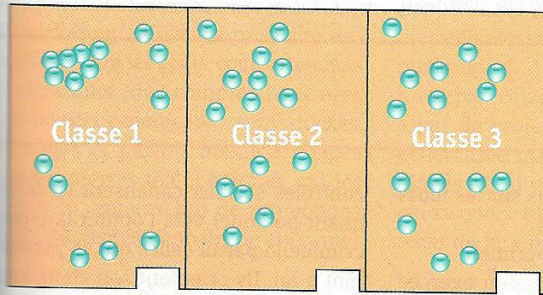
Document 3 : Des puces sur les élèves de maternelle : du contrôle social à l'école.

Les élèves de classe maternelle sont dangereux. Certains ne tiennent pas en place et exigent une attention permanente. Une école de la ville de Richmond, en Californie, a trouvé une solution radicale pour s'éviter bien des tracas : les équiper d'une puce RFID [...]. La puce est cousue dans un petit maillot de basket-ball, revêtu à l'entrée par les élèves. Elle communique avec

des capteurs disséminés dans l'école, ce qui dispense les professeurs de faire l'appel à l'entrée de l'établissement et de noter le passage à la cantine. [...] Mais ce système pousse la surveillance plus loin que les badges RFID, qui équipent des cantines françaises et suscitent déjà une franche opposition. Car cette fois, les mouvements sont en permanence surveillés et plus seulement lors de points de passage. Sur un terminal de contrôle, les enfants sont identifiés par des points jaunes.

Un reportage [...] les montre s'agitant dans des cases qui représentent les salles de l'établissement. [...]. Un enfant dont la puce bouge beaucoup sera-t-il un jour rangé par un algorithme dans la catégorie des hyperactifs ? Sera-t-on exclu si l'on choisit de ne plus porter son maillot ? [...] Si la surveillance des déplacements par RFID fait une percée dans les hôpitaux, les prisons et quelques entreprises, le sujet demeure très controversé à l'école.

Benjamin FERRAN, « Une puce RFID pour surveiller des maternelles », *Figaro blog*, 1^{er} septembre 2010.



Chaque élève est représenté par un cercle dont on peut suivre les déplacements.

QUESTIONS

1. **Déduire.** Quels sont les aspects positifs pour le personnel de l'école du port par les enfants d'une puce RFID ?
2. **Analyser.** Pourquoi ce système peut-il être critiquable ?
3. **Déduire.** Peut-on institutionnaliser un tel usage des nouvelles technologies ?

Travail de synthèse :

Répondre à la question suivante en mobilisant les éléments de cours et les documents étudiés :

Comment le contrôle social informel peut-il se transformer en contrôle social formel ?

N'oubliez pas de structurer votre réponse (paragraphe introductif, développement sur la forme une idée = un paragraphe, paragraphe conclusif).

Travail relevé et noté, à remettre le jeudi 20 novembre à 16h.

Contrôle social et déviance
-
Dossier documentaire 3° partie

Objectifs :

Savoirs :-définir la déviance, -montrer que la déviance est un phénomène relatif (dans le temps et l'espace), - définir les notion d'étiquetage, de déviance primaire/secondaire

Savoir-faire : -analyse d'un texte et d'un document statistique.

Document 1

Compléter le tableau suivant

	Norme transgressée		Type de contrôle social		Agent susceptible de sanctionner
	Norme sociale	Norme juridique	Formel	Informel	
Tuer son voisin					
Mentir à ses parents					
Avorter					
Tricher au bac					
Se moucher au milieu d'un concerto de violon					
Fumer					

Document 2 :

Des comportements plus ou moins tolérés

Note moyenne entre 1 (jamais justifié) et 10 (toujours justifié)	1981	2008
Recourir à l'euthanasie	4,71	6,55
Divorcer	5,31	6,46
Avorter	4,89	5,66
Être homosexuel(le)	3,16	5,51
Ne pas payer ses billets de train	2,47	2,61
Tricher dans sa déclaration d'impôts	3,22	2,48
Consommer de la drogue	1,76	1,98
Voler une voiture	1,48	1,33

"Enquête 2008 sur les valeurs des Français", Institut de sondage Laval

Question 1 : Faites un phrase avec la donnée entourée.

Question 2 : Comment a évolué la tolérance des français à l'égard de l'homosexualité entre 1981 et 2008 ? (utilisez un calcul de votre choix)

Question 3 : Même question avec la consommation de drogue (utilisez un calcul de votre choix).

Document 3 :

La déviance, une construction sociale

Le fait central en matière de déviance [est] que celle-ci est créée par la société. Je ne veux pas dire par là, selon le sens habituellement donné à cette formule, que les causes de la déviance se trouveraient dans la situation sociale ou dans les « facteurs sociaux » qui sont à l'origine de son action. Ce que je veux dire, c'est que les groupes sociaux créent de la déviance en instituant des normes dont la transgression constitue la déviance, en appliquant ces normes à certaines individus et en les étiquetant comme des déviants. De ce point de vue, la déviance n'est pas une qualité de l'acte commis par une personne, mais plutôt une conséquence de l'application par les autres de normes et de sanctions à un « transgresseur ». Le déviant est celui auquel cette étiquette a été appliquée avec succès, et le comportement déviant est celui auquel la société attache cette étiquette. [...] Des individus peuvent être désignés comme déviants alors qu'en fait ils n'ont transgressé aucune norme [...]. Et ceux qui ont effectivement transgressé une norme peuvent ne pas être tous appréhendés comme « déviants ». [...] Bref, le caractère déviant ou non d'un acte donné dépend en partie de la nature de l'acte (c'est-à-dire de ce qu'il transgresse ou non une norme) et en partie de ce que les autres en font.

H. Becker, *Outsiders*, (1963), Métailié, 1985.

Question :

1-Expliquez la phrase soulignée (sans paraphraser).

2-Comment devient-on déviant selon H. Becker ?

Document 4 : A étudier en binômes et à rendre pour évaluation le 4/12

Jusqu'au collège, tout allait bien. C'est après que les soucis ont commencé (...) Au début de l'année, on m'a demandé mes fournitures scolaires. Je l'ai dit à mon père mais il ne me les a pas achetées à temps. Cela a commencé à me poser des problèmes parce que je n'avais jamais mes affaires en classe, notamment en mathématiques. Il faut dire que je n'étais pas non plus très bon dans cette matière, mais c'était en début d'année et le problème n'était pas là : il me manquait mes affaires et mon professeur semblait ne pas m'aimer. Je suis devenu sa tête de turc. J'avais l'impression qu'il me harcelait. Pourtant je n'étais pas un élève perturbateur ; j'étais plutôt calme. Un jour j'ai craqué et je lui ai très mal répondu. Du coup (...) je ne suis plus venu dans son cours, parce que je n'y faisais plus rien. Les conseils de discipline ont commencé, les problèmes se sont accumulés. Mon comportement a changé. J'agissais de plus en plus mal, (...) entre colère et mutisme. Je commence à répondre, à me faire renvoyer du collège (...) J'ai fini par faire le jeu de ce prof.

Lamence MADZOU « j'étais un chef de gang », la découverte, 2008

Questions

1. Quel est le premier acte de Lamence Madzou ?
2. Est-ce que tous les élèves qui n'ont pas leurs affaires de mathématiques deviennent chef de gang ?
3. Expliquez la phrase soulignée
4. Faites la liste chronologique des autres actes de déviance de Lamence MAZDOU
5. Comment cela s'est-il terminé pour Lamence ?
- 6 Recherchez les définitions de déviance primaire et de déviance secondaire secondaire.
- 7 Utilisez ces définitions pour expliquer le parcours de Lamence MADZOU.

Devoir surveillé de SES
-
Contrôle social et déviance

-
Durée : 1 heure

Aucun document n'est autorisé autorisé. L'usage de la calculatrice n'est pas autorisé.

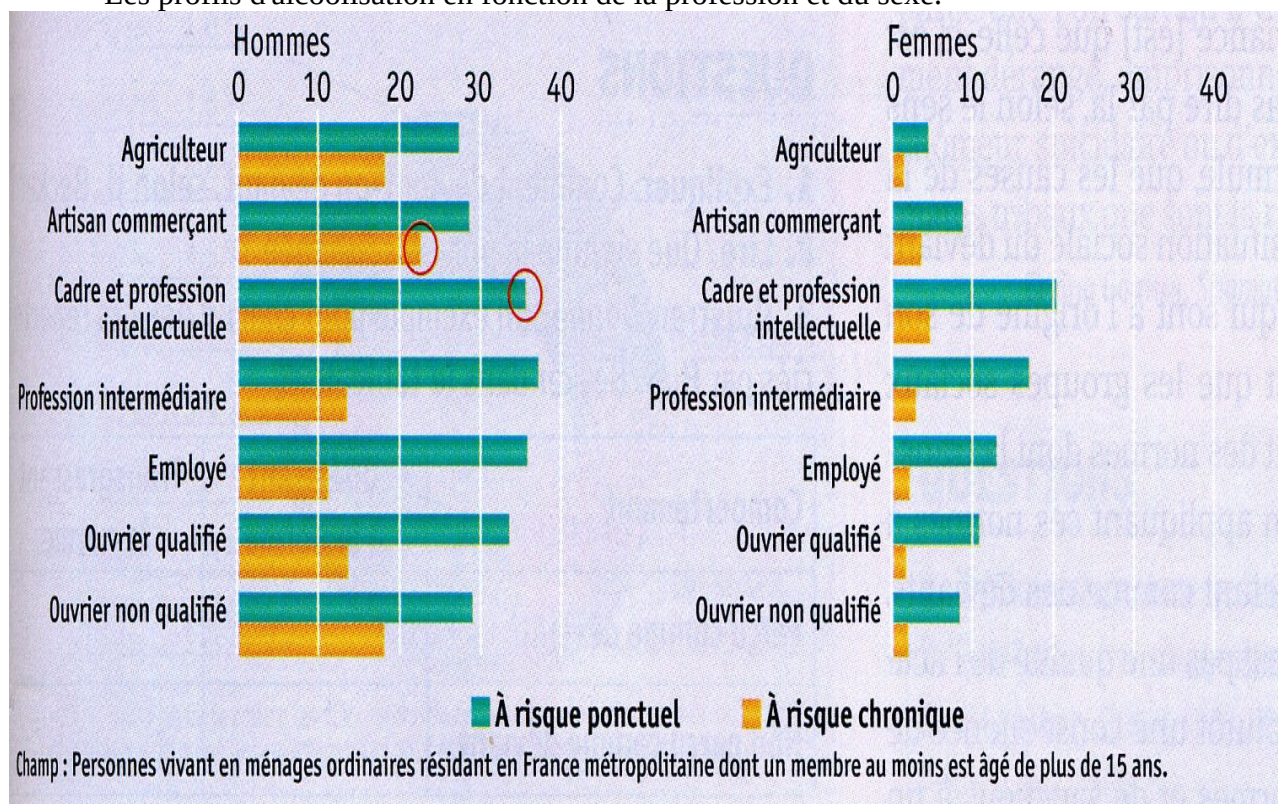
Partie 1: Mobilisation de connaissances: 12 points

1. Montrez que le contrôle social dans notre société est de plus en plus formel.
2. Pourquoi peut-on dire que la déviance est une construction de la société ?

Partie 2: Analyse d'un document statistique: 8 points

Vous présenterez le document et montrerez les caractéristiques sociologiques de l'alcoolisme.

Les profils d'alcoolisation en fonction de la profession et du sexe.



D'après Enquête Santé protection sociale (ESPS), IRDES, 2009.