



Cours dialogué et gestion de l'erreur dans les dispositifs d'apprentissage en sciences économiques et sociales

Gisèle Jean

► To cite this version:

Gisèle Jean. Cours dialogué et gestion de l'erreur dans les dispositifs d'apprentissage en sciences économiques et sociales. Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, Jun 2010, LYON, INRP, France. hal-00533743

HAL Id: hal-00533743

<https://hal.science/hal-00533743>

Submitted on 8 Feb 2011

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

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

Cours dialogué et gestion de l'erreur dans les dispositifs d'apprentissage en sciences économiques et sociales

JEAN Gisèle

Université Paris 8, CIRCEFT-ESCOL

1. Une discipline fortement marquée par la pédagogie active permet elle la production d'erreurs par les élèves ?

Les enquêtes menées dans le cadre de PISA montrent que les élèves français font peu d'erreurs. Ils hésitent à répondre aux questions pour lesquelles ils ne sont pas certains de détenir les bonnes réponses. Ce constat renvoie à ce qui se passe dans la classe et notamment aux dispositifs pédagogiques dans lesquels les élèves peuvent ou ne peuvent pas faire d'erreurs. Nous faisons l'hypothèse que l'erreur est un élément central dans l'apprentissage des élèves, notamment dans les pédagogies constructivistes. Nous avons choisi de limiter cette étude à une discipline, les Sciences économiques et sociales, qui revendique depuis ses origines (les années 60) des méthodes actives. L'élève est au centre des apprentissages et doit développer une activité intellectuelle pour construire son savoir en s'appuyant sur des ressources documentaires dûment choisies (Brémond, Lanta 1995). Ce type de pédagogie à cadrage faible (Bernstein 2007) devrait produire plus de tâtonnements et donc d'erreurs pour construire son savoir. Les résultats produits sur les SES pourront être confrontés, toutes choses égales par ailleurs, à ceux d'autres disciplines pour saisir des évolutions institutionnelles du métier enseignant.

1.1 Une discipline sous de multiples tensions.

Les professeurs de SES enseignent uniquement en lycée général.

La discipline s'est construite durant la première phase de démocratisation à la fin des années 60. La finalité est la formation du citoyen, l'intelligence du monde contemporain. Les instructions officielles vont prôner la pédagogie active, la mise en activité intellectuelle des élèves sur documents, la construction progressive de l'autonomie des élèves avec comme référence les pédagogies nouvelles. Les contenus de la discipline seront référés à plusieurs champs disciplinaires. Ce sera une double innovation tant en terme de pédagogie que de construction d'une nouvelle discipline composite sans attache directe aux savoirs universitaires constitués (Chevallard 1997).

La discipline est passée d'un cadrage faible à un cadrage plus fort (Bernstein 2007) sans pour autant modifier les références au modèle pédagogique originel. Au moment où à l'école et au collège le recours à « l'activité » des élèves devient une injonction, elle reflue en SES. Aux dossiers documents construits par l'enseignant, aux visites d'entreprises, se substituent des manuels aux documents calibrés, fabriqués de plus en plus souvent sur mesure.

La tension existante entre monde pédagogique et monde scolaire (Chatel 1990, 2001) s'est en partie atténuée au bénéfice du monde scolaire. Les programmes se sont densifiés, épaissis et sont devenus injonctifs (durées imparties aux temps de

travail liste de notions à acquérir). Les documents d'accompagnement n'expliquent pas comment la notion doit être abordée ni pourquoi, ils tentent de limiter les contenus à enseigner, définissant d'une certaine façon ce qui doit être enseigné de façon hiérarchisée.

Ce cadrage sera effectué dans les années 90 par l'institution, par l'inspection d'abord puis les groupes techniques disciplinaires qui vont tenter de rendre plus explicites, l'implicite, de mieux cadrer la profession par les savoirs à enseigner tout laissant les références à la démarche méthode pédagogique de mise en activité intellectuelle des élèves. La discipline va évoluer dans ses contenus, ses formes d'évaluation, tout en conservant les traces des choix antérieurs. Nous faisons l'hypothèse que le cours dialogué conserve les strates de ces différents moments de la vie de la discipline.

1.2 Le cours dialogué, une norme professionnelle en SES

Comme dans d'autres disciplines, le cours dialogué est la norme pédagogique en vigueur (Chatel 2001, Deauvieau 2009) Pour autant la forme ne dit rien de ce qui est effectivement travaillé. C'est par un retour sur l'histoire longue de la discipline qu'il serait possible de comprendre comment cette norme du cours dialogué s'est imposée peu à peu. Cependant, elle peut être très variable dans les contenus transmis, dans les interactions verbales, se situant entre activisme langagier et mise en activité intellectuelle réelle des élèves (Deauvieau 2009).

Il nous faut saisir à la fois les interactions maîtres élèves au moment de la transmission /acquisition mais également l'interaction entre l'enseignant et le savoir.

C'est la façon dont les élèves peuvent ou non, faire face aux difficultés ordinaires de l'apprentissage dans le cours dialogué, que nous nous intéresserons et notamment, au statut de l'erreur dans la construction des savoirs par les élèves en classe.

Nous ne prétendons pas traiter de l'ensemble des interactions verbales mais uniquement de celles qui portent sur les erreurs des élèves. Nous analyserons la façon dont l'erreur est traitée ou non par l'enseignant, et ce à quoi elle renvoie en terme non pas des styles d'enseignement mais de rapport aux savoirs enseignés, des statuts que les enseignants accordent aux savoirs qu'ils enseignent.

2. Une démarche rétrodictive : les interactions en classe comme effets de structures passées et présentes.

Les inégalités d'apprentissage des élèves sont souvent renvoyées dans les discours des enseignants à des causes extérieures aux dispositifs d'apprentissage mis en place. Pourtant, la construction des inégalités scolaires se joue dans la classe au quotidien (Bautier, Rayou 2009) entre les maîtres, les élèves et le savoir dans une relation ternaire (Brousseau 1986).

Notre recherche s'inscrit dans le cadre d'une démarche compréhensive et non prescriptive des pratiques enseignantes. Elle ne renvoie pas à des individus ayant une pratique, mais à des pratiques socialement construites et plurielles. Elle vise à apporter des éléments sur les processus de transmission-appropriation de savoirs scolaires dans l'enseignement des Sciences économiques et sociales (SES). Nous étudions les façons de faire au quotidien en classe, dans le cadre de dispositifs d'apprentissages ordinaires dans la discipline.

« Le but de l'enseignant est de transmettre des connaissances et de faciliter l'apprentissage dans un contexte d'interactions avec les élèves, la transmission, elle-même, ainsi que la matière transmise deviennent les objets pédagogiques.. » (Tardif, Lessard 1999). Les interactions en classe sont constitutives de l'action didactique et pédagogique qui vise pour l'enseignant à enseigner et pour l'élève à apprendre.

L'interaction est un comportement significatif orienté vers l'autre (Mead 1963), l'analyse des interactions en classe suppose la compréhension d'une situation sociale où chacun agit et se comporte en fonction de l'autre. Les interactions observées seront toujours situées, nous nous référerons aux conditions particulières dans lesquelles s'effectuent les interactions (moment du cours, type de savoirs sur lesquels porte l'interaction). Cependant, nous n'en resterons pas à la description de la situation de classe.

Notre étude prétend partir du situationnel pour remonter vers le structurel en articulant les différentes échelles. Le micro, le moment de l'erreur, en passant par le méso, le dispositif pédagogique, tout en intégrant les dimensions structurelles dans notre analyse des interactions afin de mieux comprendre comment peuvent se construire et se reproduire les inégalités sociales

(Bonnery 2007). *Nous étudierons moins les effets des interactions que les interactions comme des effets, remontant de celles ci vers les conditions en amont. Elles ne les traitent pas comme des données, mais comme des produits des logiques antérieures, comme des révélateurs potentiels de propriétés de structures ou de groupes sociaux* (Schwartz, 2000).

Nous nous proposons d'emprunter une voie « rétrodictive », de partir d'un ensemble de matériaux divers ayant une unité dans la collecte, matériaux considérés non pas comme une donnée mais comme des effets puis d'enquêter sur la façon dont le structurel permet de penser les façons de faire, les pratiques d'enseignement dans une discipline donnée sur des contenus particuliers.

“ Le structurel n'est pas extérieur aux agents : en tant que traces mnésiques et en tant qu'actualisé dans les pratiques sociales, il est plus intérieur qu'extérieur à leurs activités. Le structurel n'est pas que contraignant, il est à la fois contraignant et habilitant. En reproduisant les propriétés structurelles, les agents produisent aussi les conditions qui rendent possibles une telle action. » (Giddens 1983).

Nous considérons d'une part que les enseignants ne sont pas passifs dans la préparation des situations didactiques, ni au moment de leur mise en œuvre, ils choisissent toujours entre des possibilités alternatives dans des circonstances souvent contradictoires et que d'autre part, l'action des enseignants est instituante, elle crée les possibilités d'interactions, détermine le comportement des élèves mais elle est aussi instituée (Douglas 1999).

Notre recherche tentera de mettre à jour ce double mouvement, l'interaction comme activité sociale mettant en place des conditions favorables ou non à l'apprentissage d'un savoir par des élèves et la façon dont elle est instituée par et dans une histoire personnelle des rapports que l'enseignant entretient avec sa discipline et les savoirs de celle-ci.

Ainsi nous accorderons une triple dimension à l'interaction : unité minimale des échanges sociaux, effet de l'action passée et, ouverture de possibles.

3. Saisir la triple dimension des interactions dan le recueil de données

Le cours dialogué filmé permet d'enregistrer les interactions maîtres élèves, verbales et non verbales et fait l'objet d'une transcription intégrale, mais il ne suffit pas à saisir les interactions entre tous les éléments de la relation ternaire. Nous pensons que pour accéder à une intelligibilité les actes des autres, il faut connaître leurs motifs qui sont de deux ordres : à savoir les motifs en vue de (les fins) et les motifs parce que (les causes) (Schütz 2007). Ce travail de saisie au plus près des intentions de l'enseignant par un entretien ex ante et une auto confrontation ex post, permettra de mieux cerner ce qui ne se donne pas à voir immédiatement dans l'interaction en classe, sa conception du métier, le rapport qu'il entretient avec les savoirs enseignés lors de séance.

Le corpus mobilisé est constitué de vidéos de cours complets réalisés en classe de SES (seconde, première et terminale) des auto-confrontations avec les enseignants sur leur activité professionnelle , auprès de 13 enseignants novices et expérimentés dans trois contextes différents (lycée rural, lycée en ZEP , lycée de ville moyenne) sur des thèmes de programme proches.. Nous n'avons retenu que les épisodes portant sur le moment où les élèves font des erreurs.

Les enseignants de SES observés (tous ceux des trois établissements) ont une culture professionnelle commune fondée sur une adhésion forte au projet fondateur : développer l'autonomie des élèves par une pédagogie active, la participation à la formation du citoyen en développant leur esprit critique, la contribution à la démocratisation du système éducatif en réduisant les inégalités. Nus avons constaté que cette culture est essentiellement liée aux savoirs à enseigner, notamment en sociologie et peu aux savoirs pour enseigner (Deauvieau 2009).

4. Des pratiques enseignantes variées face à l'erreur

Nous avons choisi de nous centrer sur les interactions verbales au moment de la production d'une erreur. L'hypothèse faite est que l'erreur produite par les élèves de façon régulière, est un indicateur pour l'enseignant des obstacles rencontrés par l'élève dans l'apprentissage et indique les progrès en cours. Les modèles constructivistes s'efforcent de ne pas évacuer l'erreur mais de lui conférer un statut positif. Pour les éradiquer, il faut les laisser apparaître dans les productions des élèves, voire les provoquer, les susciter dans le dispositif d'apprentissage mis en oeuvre (Astolfi 2008).

Notre observation s'attache aux moments d'interactions verbales (parole ou silence) comme indicateur de difficultés dans l'apprentissage. Du silence, nous pouvons inférer que l'élève ne sait pas ou n'ose pas répondre de peur de commettre une erreur et que le silence des élèves peut interroger sur les pratiques enseignantes.

Si l'erreur est au cœur de l'apprentissage des élèves, si la participation de élèves est sollicitée, pourquoi les élèves font-ils si peu d'erreurs dans nos observations et surtout dans les moments d'interactions ?

En nous appuyant sur des cas typiques, nous nous interrogerons sur les effets de cette situation en terme d'apprentissage des élèves, mais dans une orientation rétrodictive de quoi cette interaction est-elle l'effet ? Nous analyserons chaque

situation en remontant aux ressources mobilisées par l'enseignant et son rapport aux savoirs enseignés.

4. 1 L'évitement de la formulation d'erreurs dans le déroulement du cours dialogué.
Nous avons observé trois façons d'éviter l'erreur :

4.1.1 La stratégie de contournement. La stratégie d'interrogation mise en place par l'enseignant peut conduire à un contournement des réponses qui pourraient s'avérer fausses. En effet, tel enseignant qui interroge les élèves nominativement explique lors de l'auto confrontation, qu'il choisit les élèves selon une gradation : question simple pour C qui va pouvoir répondre, question plus complexe qui fait appel à une répétition ou à une analyse B, puis si les connaissances à mobiliser sont très exigeantes en terme de capital culturel, supposent des connaissances vues dans un autre contexte, alors, il interrogera les trois élèves de devant. Les élèves sont cantonnés dans un registre de savoir à leur portée évitant selon lui, toute perte de temps pour la classe et surtout à l'élève interrogé de se trouver en difficulté.

Cette stratégie, invisible pour l'observateur est explicitée et justifiée par les enseignants lors de l'auto confrontation, L'un dira qu'il ne souhaite pas mettre cette élève déjà en difficulté scolaire toujours en difficulté, et donc que pour la motiver, il faut la faire réussir, un autre que les réponses de l'élève ne permettent pas d'avancer, que le temps est compté et qu'il faut tenir la classe. Ces stratégies sont souvent le plus souvent le fait d'enseignants débutants ou d'enseignants préparant à un examen. Les élèves restent dans un savoir d'expérience ou une formule à réciter qui ne permet pas de se confronter aux véritables apprentissages. Le dispositif mis en place est source de malentendus socio cognitifs (Bautier, Rochex 1997, Bonnery 2007). L'élève accomplit une tâche qui lui est donnée, répondre à une question, et se voit gratifier d'une évaluation positive, sans que pour autant la réponse s'inscrive dans la construction de l'objet de savoir.

L'enseignant se révèle en difficulté pour faire entrer tous les élèves dans l'apprentissage et la raison qu'il donne est la gestion de temps.

4.1.2. L'enseignant n'entendant que très partiellement les réponses et ne relève que les réponses justes. Ceci se produit lorsque l'enseignant interroge à la volée. Les élèves répondent de façon croisée. Certaines réponses qui émergent sont correctes, d'autres fausses. L'enseignant va reprendre et reformuler à l'oral une réponse correcte et faire argumenter l'élève qui aura répondu correctement. Lors de l'auto confrontation l'enseignant dit ne pas avoir entendu la réponse de l'élève ou la question qui montre que l'élève n'avait pas compris la question posée. En fait, il sélectionne la réponse qui lui permet d'avancer. Sa justification est que face à un agenda multiple, l'avancée dans le programme dans le cours de l'heure est prioritaire. Les réponses fausses ne feront l'objet d'aucun examen, elles sont considérées comme une perte de temps.

Hubert (H) est un jeune enseignant dont le cours porte sur la productivité en valeur et en volume et les types de productivité. Il avance dans son cours à un rythme accéléré, demande sans cesse aux élèves s'ils sont d'accord ou s'ils comprennent et poursuit. Il note au tableau des formules dont celle de la productivité des facteurs de production, puis celle du travail. Tout à coup un élève l'interrompt.

Mathieu : c'est quoi L ?

H : Le travail, L le travail

Mathieu: c'est quoi la productivité du travail ?

H : la productivité du travail c'est égal à la production sur la quantité de travail.

Il efface le L et met quantité de travail à la place. Ouais ? Il nous en reste plus qu'un tout petit, après il y a l'exercice cela nous permettra de manipuler toutes ces données.

Mathieu interrompt l'enseignant. La relation instaurée dans la classe permet de dire que l'on n'a pas compris. Mathieu pose une première question sur le sigle utilisé. La réponse de l'enseignant ne porte que sur la question, or derrière Mathieu avoue qu'il ne sait plus ce qui est étudié L'objet du savoir, la productivité, lui a échappé totalement. Hubert ne souhaite pas interrompre le déroulement de son cours. Il minimise ce qu'il reste à faire avant de parvenir à l'exercice. Il renvoie la résolution de la difficulté au moment de l'exercice d'application. Pour lui, il ne s'agit dans cette première étape que de « poser les formules ». Le travail de manipulation permettra ensuite de comprendre. Il suppose que c'est en appliquant la formule que Mathieu comprendra.

En faisant un retour sur son cours, il s'interroge sur le comment il aurait pu faire. Il a, selon lui, choisi une méthode transmissive « mon idée était que du fait de sa complexité, cette notion nécessitait une présentation claire et précise avant de passer à des exercices d'application, dans les deux classes je suis parti d'un exemple simple, concret, il s'agit d'une nouvelle notion, cela suppose un support sur lequel le savoir est inscrit ». « En ce qui concerne cette notion de productivité, il me semble que le support le plus adéquat serait un exercice concret qui amènerait les élèves à construire la notion de productivité sans la citer ». En fait l'interaction verbale en situation joue comme un appel de l'élève vers le maître mais même si celui-ci entend la préoccupation de l'élève, il ne peut y répondre dans l'instant.

Hubert construit un dispositif pédagogique qui va à la fois intégrer l'idée « qu'il faut construire le concept avec les élèves », il se situe clairement dans une démarche constructivisme sans avoir une idée des démarches intellectuelles à mettre en œuvre. Aussi se réfère-t-il à un autre modèle pour construire son cours donner les formules aux élèves puis leur faire faire un exercice d'application simple, puis de plus en plus complexe pour parvenir aux enjeux sur les gains de productivité. Il pourrait s'arrêter et reprendre toute l'explication, mais il ne le juge pas utile car d'une part il perdrait le rythme de son cours et d'autre part son modèle de référence pour la construction de ce savoir n'est pas celui d'une démarche constructiviste.

4.1.3. Les silences que l'enseignant n'entend pas .Le cours dialogué dans la forme décrite et analysée par Mehan (1979, 1997) ne produit pas toujours une réponse. Plutôt que de parler de non réponses, j'utiliserai le terme de silence, moins négatif. Les jeunes enseignants plus particulièrement évitent les silences, considérés comme un vide, le cours doit être toujours actif c'est-à-dire rempli de paroles ou d'actes visibles. Le silence est aussitôt rempli par une nouvelle question ou la reformulation de la question précédente avec interrogation directe vers un bon élève.

Nous sommes en fin d'année en classe de seconde sur la découverte de la valeur ajoutée. Le cours commence et l'enseignante interroge sur le cours précédent.

Marie : Alors Cloé, tu rappelles à Pierre comment on calcule la valeur ajoutée ?

Cloé je te parle, comment on calcule la valeur ajoutée ? Tu rappelles à Pierre

Cloé : euh

Marie : Vous le faites exprès, tu veux répéter, est ce que les recettes elle suffisent au résultat de l'entreprise ? Est-ce cela ça suffit ? L'entreprise elle a fait quoi préalablement pour produire ? Cela s'appelle.. Ce qu'elle demande à une autre entreprise, prends l'exemple de la table, pour produire la table elle a eu besoin des pieds, elle a eu besoin des plateaux, elle a assimilé les deux, elle a besoin de quoi préalablement pour produire des richesses ? Cloé

Cloé : j'ai pas compris

Marie : bon je vois ça, alors Audrey

Audrey : les consommations intermédiaires

Marie : les consommations intermédiaires, c'est quoi ?

Audrey : c'est ce qui est produit et dont elle a besoin, euh ce qu'elle elle a pas fait.

Marie : voilà tout ce qu'elle n'a pas fait et dont elle a besoin pour produire elle fait appel à d'autres entreprises. Alors Cloé c'est quoi les consommations intermédiaires ?

Cloé : silence

Marie : ça commence très dur

Cloé : silence

Marie : Ca va tomber forcément en devoir ça.

L'enseignante interroge en vain, rappelle l'exemple du cours puis renvoie sur une bonne élève avant de reformuler et poursuivre l'interrogation de la première élève. L'enseignante brandit alors la menace du devoir pour motiver les élèves ou s'avoue vaincue dans ce duel. Elle sait qu'elle ne peut laisser ces deux élèves décrocher à ce moment là, elle sent qu'ils sont en difficulté, les laisser reviendrait à renoncer à les engager dans ce savoir qui va se construire progressivement. Les ressources qu'elle va mobiliser sont d'une part la connaissance des bons élèves qui donnent la réponse attendue, la reformulation du savoir pour réengager les élèves dans l'activité. Au moment de l'interaction, elle interprète le silence comme le fait que Cloé et Pierre ne savent pas, car ils n'ont pas appris leur cours. Elle ne voit pas la difficulté propre à ce savoir et que la situation didactique mise en classe précédemment n'a pas permis un apprentissage. Aussi, pour continuer son cours et faire face, elle renvoie les élèves à un manque de travail.

Lors de nos entretiens, ex-ante et ex-post, Marie considère que la valeur ajoutée est difficile pour les élèves car abstraite et en conclut que c'est peu motivant pour les élèves.

Le cas de Marie nous permet de considérer deux sources de malentendus qui vont empêcher une interaction cognitive : le silence comme un vide à combler et un savoir sans enjeux. Le silence n'est pas considéré comme un moment du processus de construction de la pensée, il est uniquement vu négativement comme un arrêt de l'activité, de l'interaction verbale, de l'échange et non un travail sur ce qui est en jeu. Un moment où l'obstacle à la formulation de la pensée devient palpable. L'enseignant est alors du côté de l'activisme langagier (Deauvieu 2007). Il a souvent peur du vide créé par les non réponses des élèves.

Comme pour Hubert, le savoir ne porte pas d'enjeux visibles et immédiats pour les élèves, il est « abstrait » et suppose le passage par une appropriation d'une définition, d'une formule avant qu'il puisse être compris.

Dans ces trois cas les élèves qui éprouvent une difficulté pour construire un nouveau savoir se retrouvent sans l'aide de l'enseignant qui continue son cours et s'accroche à son texte. Les justifications données sont à prendre au sérieux, le poids de

l'institutionnel (programmes à avancer, contrôles à effectuer..) est un élément important qui pèse sur les pratiques. Pour autant, il faut sans doute rechercher aussi du côté des ressources que peut mobiliser l'enseignant en situation sur le savoir enseigné et sur les savoirs pour enseigner. Sa compréhension de la situation, ses connaissances sur la nature des erreurs commises par les élèves et la façon de les prendre en compte sont à référer aux savoirs à enseigner qu'il possède.

4. 2 L'erreur prise en compte dans l'interaction verbale

L'erreur peut être prise en compte dans un dispositif très cadré ou bien dans une situation où l'enseignant choisit de lâcher prise, de laisser se dérouler les interactions verbales sur un mode peu dirigé.

4.2.1 Une interaction verbale fortement cadrée. Les situations, dans lesquelles l'erreur est observée dans une interaction verbale fortement cadrée, se trouvent plus fréquemment en début de cours, au moment de la restitution des savoirs à apprendre. L'enseignant interroge un ou plusieurs élèves et valide ou non la réponse. Il s'agit là d'un travail de restitution/vérification des notions acquises dans le cours précédent. Cette partie de rappel qui peut durer de 5 à 10 minutes est une forme d'enrôlement des élèves dans l'activité intellectuelle, dans les savoirs scolaires. Il s'agit d'un rituel dans lequel l'interaction est très fortement cadrée et centrée sur les objets de savoir à travailler.

L'enjeu scolaire est de vérifier que les élèves ont acquis un savoir valide scientifiquement, il peut se doubler d'un enjeu de socialisation, les élèves devant entrer dans la norme scolaire pour entrer dans l'apprentissage.

Frédéric est un jeune enseignant. Cette séance se déroule en classe de seconde en fin d'année en milieu rural

Frédéric : Est-ce que tu te souviens de ce dont on a besoin pour produire ?

Alors j'aimerais que tout le monde écoute Céline

Céline : il y a deux types de capitaux

Frédéric : Il y a deux types de capitaux, d'accord lesquels

Céline : capital fixe

Il attend

Frédéric : capital fixe, oui ce que tu viens de dire, c'est..

Céline : dont on ne peut se servir qu'une seule fois

Frédéric : Dont on peut servir une seule fois, tu peux me donner un exemple ?

Céline : Le steak haché

Frédéric : Est-ce que tout le monde est d'accord ?

Elèves : Non

Frédéric : Céline nous dit « le capital fixe » on reprend l'exemple du mac Donald, elle dit le steak haché (il se tourne vers elle), est ce que c'est la définition, est ce que tu peux revenir sur la définition ?

Céline : c'est un facteur dont on ne se sert qu'une fois

Frédéric : donc c'est pas qu'on s'en sert qu'une fois, c'est qu'on ne s'en sert au moins deux fois, donc c'est la plupart des machines donc capital fixe, donc deuxième type de capital (il attend en regardant Céline)

Céline : capital circulant

Frédéric commence le cours en interrogeant directement une élève sur les deux types de facteurs de production. Céline se rappelle qu'il y en a deux, elle saura les nommer. En revanche, elle ne sait pas ce qui les différencie. Elle donne un nom mais ne comprend pas la définition, ni l'enjeu de la distinction. L'enseignant l'amène à retrouver dans la définition ce qui permet d'opérer une distinction et comment celle-ci va pouvoir être réinvestie. Il ne choisit pas de multiplier les exemples concrets mais plutôt d'amener l'élève à comprendre la convention en usage. Il traite l'erreur de l'élève comme un problème didactique. Dans l'auto confrontation il jugera qu'il n'avait pas choisi les définitions les plus adéquates pour les élèves. Son interrogation porte, non pas sur le dispositif choisi (le comment) mais sur les contenus de savoirs. Il n'y a pas qu'un texte de savoir à retrouver.

4.2.2 L'erreur dans l'enquête : à la recherche du savoir valide. Les deux exemples suivants nous permettent de mettre en évidence des interactions qui visent la co-construction d'un savoir que le professeur valide in fine. Le thème est le même dans les deux séances, la population active, objet relevant de plusieurs disciplines, qui peut amener à mobiliser des connaissances dans de multiples registres de savoirs (d'expériences, politiques, disciplinaires).

Sandrine est TZR est à 5 ans d'expérience, cette classe de seconde en RAR est faible. Sa pratique, comme celle de son collègue de l'établissement, est un guidage très fort des élèves dans l'apprentissage, centré sur les savoirs.

Le cours de Séverine porte sur la population active et le classement en catégories socio professionnelles. Il s'agit ici, d'un exercice d'application après la manipulation des critères, les élèves doivent répondre à la question suivante : dans quelle catégorie classer un professeur de SES ? Il s'agit d'une question ouverte qui suppose pour les élèves une véritable réflexion.

Sandrine : Waffa puisque tu lèves la main

Waffa : 48

Sandrine : 48 excuse moi je ne les connais pas par cœur 48 ..

Lila : non c'est 46

Sandrine : Ne donne pas le numéro

Waffa : 31

Sandrine : 31 ?

Waffa : profession libérale et assimilés

Sandrine : profession libérale et assimilés ?

Audrey : non

Séverine : est ce que, Waffa, profession libérale, je vous ai dit ce sont des individus à leur compte, moi est-ce que je suis à mon compte ?

Waffa : non, au compte de l'Etat

Sandrine : oui, au compte de l'Etat on pourrait dire cela comme ça donc je suis salariée pas le 31

Rudy : prof de SES c'est pas plutôt 5, employé de la fonction publique ?

Waffa : parce que vous êtes salarié

Sandrine : non je suis salariée, mais les employés sont aussi salariés, pourquoi je ne suis pas classée dans les employés, partout où on passe on dit mon employeur c'est l'Etat, si je dis employeur je suis une employée mais là on se trompe en disant ça je suis classée dans la catégorie

Audrey : 32

Sandrine : pourquoi pas employée

Mina : parce que c'est une profession intellectuelle

Sandrine : oui, profession intellectuelle donc nature de l'emploi et niveau de qualification qui est plus élevé, voilà qui plus élevé, niveau de qualification ?

Elève1 : 2 (sous entendu années)

Elève 2 : 4

Elève 3 : 7

Sandrine : avant on pouvait passer le capes à bac plus 3, aujourd'hui il faut un niveau de qualification plus élevé

Elève 3 : comme ?

Sandrine : bac +5 je crois, donc 32.

Jusqu'à ce moment le cours avait été fortement guidé, les élèves répondant par un mot à la question du livre et l'enseignant validant assez vite.

Là, le professeur laisse le débat s'engager, demande aux élèves de justifier leurs réponses, une preuve comme argument. Le savoir a été construit dans les minutes précédentes de façon très guidée. Waffa peut se tromper car le nombre de réponses possibles est élevé. Son erreur est reprise. L'interaction entre les élèves et l'enseignante et entre élèves est le moment d'un tâtonnement. Sandrine, laisse le temps à l'hésitation aux multiples réponses, les élèves ont droit à l'erreur, ils ne connaissent pas la réponse et vont la chercher en interrogeant l'enseignante, leur expérience, plus que le document. Ce qui est important ce n'est pas de participer, de produire une parole mais de mener l'enquête pour comprendre le mode de classement.

Nadine est une enseignante chevronnée, elle a une classe de seconde « qui participe beaucoup et qu'il lui faut canaliser sans cesse ». Elle suscite les interactions en classe sur des contenus précis, mais son objectif est celui d'élargir leur culture générale de les rendre autonome dans leur réflexion.

Cet extrait porte sur les raisons des variations des taux d'emploi notamment après 60 ans.

N : Alors qu'est ce qui s'est passé ? On regarde d'abord la globalité

E fille :

N : mais ça n'empêche pas que le problème c'est alors réfléchissez un peu, 62, il y a quelque chose qui s'est passé entre 62 et .. Vous avez remarqué dans les années 80 c'est plus flagrant

Qu'est ce qui s'est passé.

G : les trente glorieuses

N : A chaque fois vous allez chercher des propositions mais vous n'allez pas au bout alors je ne peux pas dire oui ou non en quoi les trente glorieuses, si chaque fois dans tes copies tu me mets ce qui te vient à l'esprit et que je fasse le tri on ne va pas y arriver, réfléchissez un peu

G : 68

N : allez c'est-à-dire que votre esprit à capter des choses, on en parle beaucoup à la télé. Qu'est ce qui s'est passé en 80 ?

Fille : y a quelqu'un qui a changé

N : Y a quelqu'un.. François Mitterrand. Oui, vous voyez, il a fait quoi ? C'était qui François Mitterrand ?

G : C'était un socialiste

N : C'était un socialiste

G : Il a mis les retraites à 60 ans

Le professeur recourt à la méthode de l'enquête (Dewey 1967). Elle laisse la question très ouverte et les réponses fausses sont nombreuses. L'erreur est au cœur du moment de la recherche, les élèves sont face à un obstacle pour construire une réponse cohérente, valide scientifiquement. Aucun document ne le permet, c'est le jeu de questions réponses avec l'enseignante, qui va permettre de faire émerger une réponse et en même temps la façon dont il faut s'interroger pour trouver la réponse. L'enseignante fait un long détour par l'histoire politique pour qu'ils comprennent qu'il y a une loi, que celle-ci va avoir des effets visibles sur la courbe de la variation de la population active. L'élève construit pas à pas son savoir. L'enseignant vise à la fois ce savoir et la démarche intellectuelle pour y parvenir. Elle est comme dans l'exemple précédent une des ressources pour les élèves et celle qui rend possible la délibération (Dewey 1967, Chatel 2001). Le fait de poser des questions plus ouvertes favorise la production d'erreurs. L'enseignant construit une situation didactique dans laquelle il laisse une incertitude dans la mise en oeuvre du cours, accepte de prendre des risques notamment celui de ne pas faire face à la situation.

Conclusion : La gestion de l'erreur dans le cours dialogué comme révélateur d'un compromis sociocognitif réalisé par les enseignants entre injonctions institutionnelles contradictoires et relations des enseignants au savoir à enseigner.

La recherche montre qu'il n'y a pas des catégories d'enseignants qui feraient ou non place à l'incertitude, à l'erreur dans l'apprentissage, au tâtonnement. Il y a des façons de faire différentes, y compris pour un même enseignant, à différents moments du cours dialogué.

L'expérience des enseignants, le contexte (niveau de classe, types d'établissements) ne sont pas déterminants dans des pratiques favorisant ou non l'apprentissage à partir de l'erreur. Les professeurs tentent de mettre en oeuvre une pédagogie active telle qu'elle est requise dans les instructions officielles. Notre recherche montre qu'ils vont sélectionner les contenus sur lesquels va être mise en oeuvre cette pédagogie.

Ainsi, les interactions verbales autour de l'erreur peuvent être analysées sous l'angle de la façon dont les enseignantes essaient de dépasser la tension issue de l'évolution des curricula. L'institution leur demande de faire sans dire comment, cette contradiction n'a pas été pensée d'un point de vue didactique.

Pour accorder les registres pédagogique, didactique et institutionnel, l'enseignant interprète les savoirs à enseigner. Il classe les savoirs selon deux registres, l'un lié à des questions vives, l'autre à des savoirs « fondamentaux ». Le premier va permettre de mettre en activité des élèves, de laisser les questions ouvertes et donc de favoriser les interactions entre maître/ élèves et élèves/ élèves, voire avec le savoir. Le second registre celui des savoirs « savants », sont vécus par les

enseignants comme « complexes, abstraits » pour les élèves. Pour eux-mêmes, ils sont forts peu porteurs d'enjeux et ne sont pas source d'interrogations sur leur nature. Dans ce second registre de savoir, les interactions en classe ne portent que sur des rectifications et non sur une démarche permettant de cerner les enjeux du concept lui-même. Le savoir est compris comme un savoir-texte à faire apprendre aux élèves pour qu'ils puissent comprendre (Fabre et Fleury 2005). Ainsi les interactions en classe, les dispositifs didactiques mis en place ne peuvent être appréhendés sans comprendre la façon dont les enseignants se représentent les savoirs qu'ils enseignent et la façon dont ces derniers ont été inscrits dans le cadre institutionnel.

L'interaction maître / élève qui permet que les élèves apprennent suppose que l'enseignant ait une posture réflexive par rapport aux savoirs qu'il doit transmettre et ait été formé à l'épistémologie des savoirs de sa discipline.

Dans l'exemple de la productivité ou de la valeur ajoutée, les enseignants jugent ces concepts difficiles et mettent en place des stratégies pour contourner la difficulté supposée en allant du simple au complexe. Ne sachant pas que c'est parce que l'on connaît la complexité, les enjeux qui ont conduit à l'émergence du concept ou de la notion que l'on peut aider à construire un savoir. Maîtrisant peu l'épistémologie des disciplines qu'ils enseignent, les enseignants se rabattent soit sur le registre procédural, soit sur celui du relationnel. Aussi ils sont en difficulté pour aider les élèves à résoudre les difficultés ordinaires au moment de l'apprentissage.

Ils oscillent entre la mise en place d'activités où l'élève doit construire son savoir et un cours magistral transmissif dans lequel le savoir est comme un texte énonçant des vérités en propositions plus ou moins indépendantes et déconnectées de leurs contextes problématiques d'origine ou de fonctionnement (Fabre et Fleury 2005).

Mais cette alternance, ce montage composite au sein d'un même cours résulte d'une difficulté à mobiliser l'épistémologie correspondante qui exigerait de concevoir le savoir en référence à des problèmes. Ainsi les interactions observées, le jeu de questions-réponses qui évite l'erreur ou rectifie l'erreur, révèlent les tensions internes à la discipline auxquelles les enseignants doivent faire face. S'assurer de la pertinence des problèmes posés aux élèves pour les mettre en activité suppose de remonter aux questions que la discipline pose au monde et qui la constitue dans sa spécificité. L'accès à ces questionnements suppose un travail de réflexion sur les disciplines scientifiques qui servent de référence à cette discipline scolaire et non un supposé retour aux « fondamentaux » qui renvoie à un savoir-texte.

Ce compromis que révèle le cours dialogué en SES face aux évolutions des curricula, peut sans doute faire l'objet d'une étude pour d'autres disciplines dans lesquelles ces tensions existent, et permettre de mieux appréhender certaines évolutions du métier enseignant.

Références bibliographiques

- Astolfi J-P. (2008). *L'erreur un outil pour enseigner*, collection ESF ;
Bautier É & Rochex J-Y (1997) ; *Apprendre : des malentendus qui font la différence*, in Terrail, *La scolarisation de la France*, La Dispute
Bautier E & Rayou P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage*, PUF
Bernstein B. (2007) *Classes et pédagogies visibles et invisibles*. In Terrail et

- Deauvieau, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* La Dispute
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire*, La Dispute
- Brousseau, G. (1986). La relation didactique : le milieu. Actes de la 4^e école d'été de la didactique des mathématiques, n°2/3.
- Brémond, J. & Lanta, H. (1995) La pédagogie des sciences économiques et sociales : mythe fondateur ou réalité ? In Combemale Pascal, *Les Sciences économiques et sociales*, CNDP/Hachette
- Chatel, E. (1990) ; *Enseigner les sciences économiques, le projet et son histoire*, INRP.
- Chatel, E. (2001). *Comment évaluer l'action éducative ? Pour une théorie sociale de l'action éducative*, Delachaux et Niestlé ;
- Chevallard, Y. (1997). L'enseignement des SES est-il une anomalie didactique ? *Skôlé*, n°6.
- Deauvieau J. (2009) *Enseigner dans le secondaire*, La Dispute
- Dewey J (1967). *La logique : la théorie de l'enquête*. PUF
- Douglas M. (1999) comment pensent les institutions. La Découverte.
- Fleury B & Fabre M (2005). Psychanalyse de la connaissance et problématisation des pratiques pédagogiques : la longue marche vers le processus « apprendre », *Revue et formation* n°48.
- Giddens, A, (1983) *La constitution de la société*, PUF
- Jean G & Rallet D. (2009) Une conception innovante des programmes, *Cahiers pédagogiques* n°472
- Mead G.H (1963), *L'esprit, le soi et la société*
- Mehan H. (1979) *Learning lessons, social organisation in classroom*, Cambridge mass., Harvard University press.
- Mehan H. (1997) Comprendre les inégalités scolaires : la contribution des approches interprétatives in Forquin J.C. *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*
- Schwartz O. (1993) L'empirisme irréductible in Nels Anderson, *le Hobo, sociologie du sans abri*, Nathan
- Schütz A. (2007). *Essais sur le monde ordinaire*, Félin poche.
- Tardif M. , Lessard C. (1999) *Le travail enseignant au quotidien, contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, PUL.