



HAL
open science

Écriture ” et savoirs en SES : l’exemple des tables de mobilité sociale

Christine Dollo

► **To cite this version:**

Christine Dollo. Écriture ” et savoirs en SES : l’exemple des tables de mobilité sociale. Construction des connaissances et langage dans les disciplines d’enseignement, IUFM d’Aquitaine; Université Victor Segalen, Apr 2003, Bordeaux, France. hal-01742811

HAL Id: hal-01742811

<https://hal.science/hal-01742811>

Submitted on 26 Mar 2018

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.

Construction des connaissances et langage
dans les disciplines d'enseignement
IUFM d'aquitaine
Bordeaux, 3 – 5 avril 2003

DOLLO Christine, Maître de conférences à l'IUFM d'Aix-Marseille.

Adresse institutionnelle : IUFM d'Aix – Marseille, 2 avenue Jules Isaac, 13626
Aix en Provence Cedex.

Adresse électronique : dollo@univ-aix.fr

Laboratoire : UMR ADEF.

**« Ecriture » et savoirs en SES :
l'exemple des tables de mobilité sociale**

Mots-clés

Sciences Economiques et sociales – Production d'écrits – Méthodologie –
Reproblématisation des savoirs - langage courant et langage scientifique -
Epistémologie spontanée des élèves.

Problème posé et hypothèses de travail

Les pratiques langagières prescrites en sciences économiques et sociales
permettent-elles la construction des connaissances requises ?

Les difficultés éprouvées par un nombre croissant d'élèves dans leurs pratiques
langagières (production de textes argumentés) ont conduit à intégrer, dans une
discipline dont ce n'est pas la vocation au départ, des activités « méthodologiques »
liées à la production d'écrits.

Mais ces activités ne se substituent-elles pas à une certaine transmission des
savoirs en SES ?

L'objectif est ici de montrer que, lorsque les exercices méthodologiques ne sont
pas directement liés à une reproblématisation des savoirs, ils se réduisent à des
pratiques « techniques » qui ne font pas véritablement sens pour les élèves. Ces
derniers ont alors du mal à produire une argumentation (écrite ou orale), lors d'une
évaluation (épreuve de baccalauréat notamment)

Par ailleurs, il apparaît également qu'une part non négligeable des difficultés
éprouvées par les élèves dans la production d'écrits est plutôt liée à une insuffisante
maîtrise des savoirs et à un modèle épistémologique implicite à l'origine d'obstacles
aux apprentissages. Il nous semble alors que plus le contenu enseigné est rigoureux,
plus on donne aux élèves les moyens de s'approprier des savoirs. Ils peuvent avoir à
ce moment-là plus de facilité à produire des textes argumentés.

***Une nouvelle épreuve au baccalauréat de Sciences économiques et
sociales***

Le constat de certaines difficultés des élèves a entraîné, lors de la session 1995
du baccalauréat, la mise en place d'une nouvelle épreuve de sciences économiques
et sociales. Cette modification est liée au constat d'une baisse des taux de réussite

au baccalauréat de la section B les années précédentes, mais aussi aux critiques formulées à l'encontre de la dissertation.

En effet, des travaux ont été menés par l'inspection et des professeurs de SES lors d'universités d'été ou de stages nationaux, sur l'évaluation en SES au baccalauréat. Ils ont mis en évidence le fait que la dissertation sur documents accorde une place très importante aux capacités de problématisation et d'expression, au détriment de l'acquisition de connaissances et de l'utilisation de documents (même si les sujets de dissertation sont assortis d'un dossier documentaire). Pour les enseignants qui ont mené ces réflexions (Simler, 1987), le travail des élèves se trouvait donc peu valorisé par une épreuve (la dissertation) qui apparaissait plus comme « une épreuve de concours que d'examen » (B. Simler, cité par Beitone, Decugis, Legardez, 1995, p. 197). Il fallait alors instaurer une nouvelle épreuve permettant aux élèves ayant travaillé sérieusement mais éprouvant des difficultés, langagières notamment (dans la production de textes argumentés), à formuler une problématique et à organiser leurs connaissances autour d'elle, de « réussir » quand même l'épreuve de sciences économiques et sociales : c'est l'objectif de la nouvelle épreuve, intitulée « question de synthèse étayée par un travail préparatoire ».

Le document complémentaire à l'usage des professeurs accompagnant le programme de terminale ES de 1995 présente une partie intitulée « Les méthodes de travail et l'évaluation », dans laquelle il est précisé que :

L'évaluation doit permettre de juger quatre capacités :

- Capacité à mobiliser des connaissances et des informations pour traiter un sujet ;
- Capacité à produire des réflexions pertinentes (c'est-à-dire dégager des idées) ;
- Capacité à s'approprier le problème et à construire une argumentation convaincante (c'est-à-dire définir un axe, s'y tenir, ordonner les idées) ;
- Capacité à communiquer (présenter ses idées dans une expression correcte et en intégrant un vocabulaire économique et social spécifique).

La nouvelle épreuve se distingue de la précédente (la dissertation sur documents) dans le sens où le candidat doit se livrer à un travail préparatoire imposé, dans lequel sa réflexion est guidée par les questions posées. Un dossier documentaire est fourni au candidat, comportant trois documents de source et de nature différentes.

L'épreuve est donc composée de deux parties d'un poids égal pour la notation : le travail préparatoire, et la question de synthèse proprement dite.

Le travail préparatoire comporte six à huit questions ayant pour objet :

- de vérifier la connaissance de notions essentielles et de savoir-faire (définitions, utilisation de termes dans un nouveau contexte, mise en œuvre de mécanismes, réalisation de calculs, graphiques ...)
- de mesurer la capacité d'analyse du candidat sur un ou plusieurs éléments des documents proposés en liaison avec le sujet.

Ce travail préparatoire est conçu comme devant guider l'élève vers la question de synthèse. Il est ainsi précisé dans les consignes données aux concepteurs de sujets que « les questions du travail préparatoire porteront pour une part sur les connaissances, outils et savoir-faire élémentaires ; elles devront également amener progressivement le candidat à préparer sa réponse à la question de synthèse » (BO N°30, 4 sept. 1997).

Le libellé du sujet de la question de synthèse doit inviter le candidat à effectuer une démonstration en suivant la problématique imposée par la question. Il doit permettre au candidat :

- de rassembler les informations issues du travail préparatoire et de ses connaissances personnelles ;
- d'argumenter, c'est-à-dire de mettre en ordre, les informations pertinentes au regard du sujet proposé ;
- de faire preuve d'esprit critique ;
- de s'exprimer de façon claire, correcte, concise (réponse de l'ordre de trois pages) (BO N°30, 4 sept. 1997).

On a donc introduit la question de synthèse à partir d'un travail préparatoire au nom du principe selon lequel l'exercice de la dissertation était trop conceptuel ; Il fallait aider les élèves en détaillant les différentes étapes du travail.

Développement de « fiches méthodes » dans les manuels scolaires

Du fait notamment de cette évolution des épreuves du baccalauréat, les manuels de sciences économiques et sociales proposent aujourd'hui aux élèves des « fiches méthodologiques » destinées à les aider à lire des documents, à rédiger ou à construire une argumentation dans le cadre de la rédaction d'une dissertation ou d'une question de synthèse en sciences économiques et sociales. Ces fiches ont un rapport avec les programmes de la série, mais les savoirs contenus dans ces « méthodes » ne sont pas, la plupart du temps, reproblématisés.

Nous avons par exemple étudié trois manuels de terminale ES, proposant chacun des « fiches méthodes » destinées à préparer les élèves au baccalauréat : le manuel Bréal 2001, le manuel Hatier 2001 et le manuel Hachette 2001. On trouve dans ces trois ouvrages des outils méthodologiques liés à la lecture des tables de mobilité, à la différence entre table de destinée et table de recrutement. Mais ces outils sont en général (sauf pour le manuel Hachette), présentés indépendamment des autres éléments du programme relatifs au changement social et à la mobilité sociale. Surtout, on ne cherche pas véritablement à expliquer aux élèves l'utilité de la construction d'un tel outil. Dans ces « pages méthodologiques », on ne demande à aucun moment aux élèves qu'ils posent le paradoxe d'une certaine reproduction sociale dans une société qui se veut égalitaire.

Dans ces trois manuels, un espace est consacré à la fin de l'ouvrage à une partie "méthodologique" : on trouve ainsi une fiche méthode dans le manuel Bréal, intitulée "tableaux à double entrée : l'exemple des tables de mobilité", une fiche méthode dans le manuel Hachette, intitulée "les tables de mobilité" et un "dictionnaire des méthodes" dans le manuel Bordas, dans lequel figurent trois entrées :

- Table de mobilité (analyse)
- Table des destinées
- Tables des recrutements.

Dans ces fiches méthodologiques on trouve généralement une définition des tables de mobilité, comme un tableau à double entrée croisant "la position sociale d'un individu à l'âge adulte avec son origine familiale" (Bréal) ou comme un "tableau à double entrée qui croise la position sociale des individus (fils âgés de 40 à 59 ans),

mesurée par leur catégorie socioprofessionnelle (CSP), et leur origine sociale, mesurée par la CSP du père" (Bordas).

Seul le manuel Hachette relie l'outil de table de mobilité au concept de mobilité sociale. On distingue ainsi dans cette fiche, avant d'en venir aux aspects "techniques" proprement dits, la mobilité ascendante de la mobilité descendante, la mobilité intragénérationnelle de la mobilité intergénérationnelle. On parle également de société mobile et de rigidité sociale. Les tables de mobilité sont alors présentées comme "l'élément essentiel de mesure de la mobilité sociale intergénérationnelle".

On distingue ensuite dans les trois ouvrages les tables de destinée et de recrutement. Les définitions données sont souvent tautologiques. Ainsi pour le manuel Bordas, la table de destinée est une "table de mobilité qui permet d'indiquer ce que deviennent les individus". Mais surtout, les trois manuels indiquent que pour construire une table de destinée, il faut "calculer les pourcentages en ligne" et pour construire une table de recrutement, il faut calculer ces pourcentages "en colonne". On donne ainsi aux élèves des "trucs", des astuces de calcul sans pour autant donner de sens au calcul effectué.

Par exemple, dans le manuel Bréal, on donne une astuce "technique" pour distinguer table de destinée et table de recrutement : il faut "comprendre à quel ensemble se rapportent les pourcentages qui figurent sur la table considérée, c'est à dire repérer le 100".

Puis les trois manuels présentent des exemples de table de mobilité : tous donnent celle de 1993 (également présente dans le sujet de baccalauréat) et tous donnent un exemple de lecture à partir du cas des agriculteurs. Le même chiffre entouré dans le sujet de baccalauréat cité en exemple ci-dessous est ainsi "lu" dans les trois ouvrages étudiés.

Enfin, les ouvrages présentent, avec plus ou moins de développements, quelques éléments d'analyse. Il est notamment question de la "diagonale" des tables de mobilité, "mesurant l'importance de l'hérédité sociale" (Bréal) sans que cette notion ne soit définie autrement que par le commentaire : "on "naît" paysan mais on ne le devient que très rarement". De même, chez Bordas, on indique que "les chiffres de la diagonale sont élevés, ce qui traduit une forte immobilité sociale". Dans le manuel Hachette on trouve cependant l'idée que "les nombres portés en diagonale mettent en évidence le pourcentage de fils qui appartiennent à la même CSP que leur père. Si ces nombres sont élevés, cela montre que la mobilité sociale est faible, qu'il y a rigidité sociale ou immobilité sociale". On note donc dans cet ouvrage une volonté d'explication reliant l'outil à sa signification sociale. Mais la majorité de la fiche reste toutefois tournée, comme son nom l'indique, vers des aspects "méthodologiques".

Compte tenu de la façon dont ce type d'outil est présenté par les manuels, dans les exercices proposés au baccalauréat, les élèves ont alors tendance à juxtaposer des connaissances déclaratives à des connaissances procédurales. On leur demande par exemple d'expliquer la signification d'une donnée dans une table de mobilité sociale. Puis, pour interpréter ces connaissances procédurales, les élèves vont ensuite faire appel à des connaissances déclaratives (par exemple la distinction entre capital social, capital culturel et capital économique chez P. Bourdieu) sans mise en débat de ces notions.

L'exemple d'un sujet de baccalauréat sur les tables de mobilité sociale

Dans le sujet de la Question de synthèse étayée par un travail préparatoire de juin 2001, on proposait aux élèves trois documents (deux documents statistiques et un texte) accompagnés de six questions (travail préparatoire) et ils devaient ensuite rédiger une argumentation sur le sujet : « *après avoir montré que les évolutions de l'emploi favorisent la mobilité sociale, vous expliquerez pourquoi celle-ci reste limitée* ».

Le document 1 présentait la table de mobilité sociale suivante :

Table de mobilité sociale : destinées (en %)

PCS du fils	Agriculteurs	Indépendants	Cadres	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers	Total (%)	Structure socioprofessionnelle de la génération des pères
PCS du père								
Agriculteurs	24,6	7,7	10,3	14,6	8	34,8	100	17,4
Indépendants	1,7	29,6	21,7	20,2	6,7	20,1	100	13,8
Cadres	0,6	10,7	52,9	20,7	8,3	6,8	100	8,4
Professions intermédiaires	0,8	8,8	35,5	30	9,6	15,3	100	10,5
Employés	0,2	7,3	22,2	32,2	11,1	27	100	11,1
Ouvriers	0,8	8,7	9,8	24,3	10,7	45,7	100	38,8
Structure professionnelle de la génération des fils	5	11,5	19,1	23,2	9,4	31,8	100	100

Champ : hommes, actifs occupés ou anciens actifs occupés en mai 1993, âgés de 40 à 59 ans.

Source : D'après enquête FQP, 1993, in Données Sociales 1996, INSEE.

Trois questions du travail préparatoire portaient sur ce document :

1) Que signifie le chiffre entouré ?

Une réponse correcte pourrait être (telle qu'elle est proposée par le concepteur du sujet) : *en 1993, 24,6% des fils d'agriculteurs âgés de 40 à 59 ans sont agriculteurs.*

2) Comment a évolué la structure socioprofessionnelle entre la génération des pères et celle des fils ?

Une réponse correcte pourrait être : *Entre la génération des pères et celle des fils, la structure socioprofessionnelle a évolué de la façon suivante :*

- *une baisse relative des agriculteurs (17,4% des pères contre 5% des fils), des indépendants, des employés et des ouvriers ;*

- *une hausse relative des cadres (8,4% des pères contre 19,1% des fils), ainsi que des professions intermédiaires.*

Par conséquent, cette évolution de la structure socioprofessionnelle se caractérise par la salarisation, l'augmentation des qualifications des PCS salariées, le déclin numérique de l'agriculture et des indépendants. On peut éventuellement y percevoir la tertiarisation des emplois.

3) Quelles sont les PCS les plus « mobiles » ? Justifiez votre réponse à partir des données du document 1.

Une réponse correcte pourrait être : *Les PCS les plus mobiles sont celles où le nombre figurant sur la diagonale est le plus faible. On peut calculer le % de mobiles*

par différence (100 – chiffre de la diagonale) ou par addition. La catégorie la plus mobile est celle des employés puisque presque 90% des fils sont dans une PCS différente de celle de leur père. Viennent ensuite les agriculteurs (75% des fils ne sont pas eux-mêmes agriculteurs) puis les indépendants et les professions intermédiaires (dans les deux cas, on se situe à 70% de « mobiles »). Les PCS les moins mobiles sont celles des ouvriers et des cadres : plus d'un fils de cadre sur deux est devenu lui-même cadre et presque un fils d'ouvrier sur deux est devenu lui-même ouvrier.

Dans ces questions, on attend des élèves qu'ils lisent un tableau, mais on n'attend pas d'eux qu'ils réfléchissent sur l'outil, qu'ils reproblématisent.

Or, pourquoi creuser l'analyse des tables de mobilité sociale ? A la fin des années 60 et au début des années 70, les travaux de D. Bertaux¹ visaient justement à montrer que la méthodologie a une importance et un impact non négligeable sur l'analyse que l'on produit. Selon que l'on a une nomenclature plus ou moins détaillée par exemple, on aura une plus ou moins grande « impression » de mobilité sociale. Si on considère trois catégories, le résultat sera différent de celui obtenu par la construction d'une table présentant 6 PCS comme dans le tableau présenté ci-dessus. Ce débat méthodologique lié à l'analyse de la mobilité sociale était toujours d'actualité récemment comme en témoigne un numéro spécial de la revue française de sociologie de 1995.

Cette « reproblématisation » des savoirs est tout à fait possible avec les élèves, notamment grâce à l'utilisation des nouvelles technologies dans la classe. Le Logiciel Statis par exemple intégré au CD-Rom des tableaux de l'Economie Française (édité par l'INSEE), permet de transformer des tableaux de données brutes. On peut ainsi transformer une table de mobilité sociale donnée en effectifs en table de destinée ou de recrutement (à condition là aussi de se poser la question du sens de ces calculs). Mais on peut également opérer des regroupements entre des catégories sociales. On peut alors montrer aux élèves comment, en passant de 6 PCS à trois catégories (par exemple, classes supérieures, classes moyennes et classes populaires), la situation sociale en termes de mobilité est différente. Il est donc tout à fait possible de redonner du sens aux outils en plaçant les élèves en situation de recherche.

Au lieu de cela, le détail des différentes étapes devant les conduire à une réponse argumentée sur un sujet, les amène à des réponses assez stéréotypées, juxtaposant divers types de connaissances (procédurales et déclaratives ainsi qu'on l'a vu plus haut), sans véritablement saisir l'enjeu de société qui se trouve derrière la question posée. Ainsi que le souligne Y. Chevillard, on peut ainsi être amené à enseigner des réponses, sans véritablement enseigner aux élèves quelles étaient les questions auxquelles elles répondaient au départ.

On a relevé ci-dessous les réponses à ces trois questions de deux candidats au baccalauréat². Le premier a obtenu la note de 11/20 dont 6/10 au travail préparatoire. Le second a obtenu une note globale de 5/20 dont 4/10 au travail préparatoire (la note très faible – 0,5/10 arrondie à 1/10 - obtenue à la question de synthèse

¹ Bertaux D. (1969), Sur l'analyse des tables de mobilité sociale, revue française de sociologie, X, 4, pp 448 – 514.

Bertaux D. (1972), Questions de stratification et de mobilité sociale, Sociologie du travail, 13, 2, pp. 226 – 235.

² Il s'agit de copies d'élèves photocopiées par des correcteurs et anonymées pour être utilisées en formation.

s'explique par le fait que cet élève n'a écrit que quelques lignes pour la deuxième partie de son devoir).

Deux réponses d'élèves pour la question 1 (orthographe respectée) :

- Elève 1 (0,5/1): *Dans le document 1, le nombre entouré signifie que les pères âgés en 93 de 40 à 59 ans et dont la profession est celle d'agriculteur, 24,6% ont des fils agriculteurs, soit que 24,6% des fils dont le père est agriculteur on la même catégorie socio professionnelle que leurs pères.*
- Elève 2 (0,5/1): *Il s'agit ici du tableau de la mobilité sociale, plus précisément celui de la destinée. Sur 100% des agriculteurs 24,6% des fils d'agriculteurs sont restés agriculteurs et on donc suivis la destinée de leur père.*

Le constat que l'on peut faire à propos de ces deux réponses est que ces deux élèves « savent lire » une table de destinée. Ils n'obtiennent que la moitié des points pour leur réponse car celle-ci n'est pas suffisamment concise et que les formulations sont discutables (articulation entre la génération des pères et la génération des fils). Mais aucun des deux ne commet un contre-sens qui serait lié à une lecture « à l'envers » du tableau. Tous les deux ont bien compris que le chiffre entouré concernait 24,6% des fils d'agriculteurs.

Or, on l'a vu, dans les trois exemples de manuels de terminale ES, on trouve des fiches méthodes relatives à la lecture et à la compréhension des tables de mobilité sociale. En outre, ce chiffre de 24,6 est présenté de façon "traditionnelle" dans l'ensemble de ces ouvrages. Les élèves semblent donc capables « d'appliquer » les méthodes de lecture enseignées.

Deux réponses d'élèves pour la question 2 (orthographe respectée) :

- Elève 1 (1/2) : *Nous pouvons remarquer d'après le document que la structure socio-professionnelle de la génération des pères a connu de nombreuses variations au cours du temps ; si nous la comparons avec celle de la génération des fils ; en effet, nous pouvons remarquer une chute des métiers du secteur primaire au profit de ceux du secteur tertiaire et du secteur secondaire ; bien que ce dernier ait évolué de manière stable entre la génération des pères et celle des fils, ayant tout de même une tendance à la baisse. Toutefois, l'évolution frappante de la structure socioprofessionnelle entre la génération des pères et celle des fils est caractérisée par une montée de tertiarisation.*
- Elève 2 (1/2): *Dans le tableau de la destinée on note une évolution majoritairement à la baisse entre les structures socioprofessionnelle de la génération des pères et celle des fils.*

En effet, la génération des pères étaient constituées d'une majorité d'ouvriers (38%) qui reste cependant dans la génération des fils mais avec une légère diminution (31,8%), et d'une majorité d'agriculteurs (17,4%) qui eux ont subit une grosse chute, seulement 5% dans la génération des fils. Quant aux employés et aux indépendants, ils ont suivi la même évolution que les ouvriers. Cependant seule l'évolution des cadres et des professions intermédiaires a augmentée. Ces résultats s'expliquent par l'origine sociale. En effet, on remarque dans le tableau que le pourcentage le plus élevé de destinée se trouve à l'intersection des deux mêmes catégories socioprofessionnelles pères et fils, mis à part pour les ouvriers. Les fils restent donc la plus part du temps dans la branche de leur père. Ces phénomènes s'expliquent.

En effet, le fils d'un agriculteur possèdent moins de faciliter de réussir ses études. En fait, le fils de cadre dans son milieu social accumule beaucoup de connaissances

culturelles. De plus rentre en jeu les moyens économiques qui permettront au fils de cadre d'accéder aux meilleures écoles. On reconnaît ici les propos de Bourdieu où le choix se fait selon la réalité sociale et que rentre en jeu trois capitaux :

- le capital économique
- le capital symbolique (diplôme)
- le capital social (connaissances)

On trouve ici plus nettement une certaine confusion dans les réponses des élèves, qui cherchent à « plaquer » des connaissances (lien avec les secteurs d'activité et la tertiarisation pour le premier élève, utilisation des concepts élaborés par P. Bourdieu pour le second) sur la lecture du tableau statistique.

Mais les élèves ne mettent pas en avant l'idée d'une pluralité des grilles de lecture possibles de ce phénomène. Les définitions (parfois imprécises et ambiguës par ailleurs) de P. Bourdieu sont simplement juxtaposées à la lecture du tableau, l'élève se contente d'un « étiquetage ».

Deux réponses d'élèves pour la question 3 :

▪ Elève 1 (1,5/2) : *D'après le document 1, les PCS les plus mobiles, sont celle des agriculteur car si l'on constate les variations qu'il y a eu entre la PCS du père et celle du fils, 34,8% sont devenus ouvriers alors que 24,6% uniquement ont conservé la même profession que leur père. Il en est de même pour les employés dont uniquement 11,1% des fils ont la même profession que leur père, alors que 32,2% ont une profession de cadre et 32,2% ont des profession intermédiaires Et enfin, la catégorie socio-professionnelle des indépendants a connu aussi une certaine mobilité du père au fils, car uniquement 29,6% des fils sont indépendants comme leurs pères..*

▪ Elève 2 (0/2) : *Les PCS les plus mobiles sont les cadres et les ouvriers. En effet, sur 100% de fils de cadres 52,9% deviennent cadres, et sur 100% de fils d'ouvriers 45,7% deviennent ouvriers.*

Leur position sociale est très différente. En effet les fils de cadres possèdent tous les atout, alors pourquoi ne pas les exploiter. Et le fils d'ouvrier ne possèdent pas d'avantage pour réussir, cependant la motivation crée par l'Etat pour les bourses d'études peut sortir des fils d'ouvrier de leur hiérarchie. On note dans le tableau que sur 100% de fils d'ouvriers 24,3% travaillent dans les professions intermédiaires.

C'est à l'occasion de cette réponse que l'on prend conscience du fait que l'élève 2 (qui donne une réponse totalement à l'opposé de celle qui était attendue), n'a pas compris ce que signifiait la mobilité sociale. Il "sait" que le chiffre important pour mesurer le degré de mobilité ou d'immobilité est celui de la diagonale, mais il ne "sait plus" dans quel sens ce raisonnement doit être mis en œuvre. or, c'est pour les cadres et les ouvriers que ce chiffre est le plus élevé, sans doute alors ces deux catégories sont-elles les plus "mobiles"

Ainsi, les outils présentés aux élèves dans les manuels scolaires et qu'on leur demande de mobiliser lors des épreuves du baccalauréat ne partent pas des débats théoriques existants en sociologie ou en sciences économiques.

On part d'un tableau, qui peut sembler « simple » puisqu'il a perdu les présupposés théoriques qui ont conduit à sa construction. Et on « replaque » ensuite là-dessus des « bouts » de théorie. La méthode est présentée comme une simple technique et n'est pas resituée dans les débats scientifiques qui lui ont donné sens.

Cette démarche est évidemment différente de celle qui conduirait à l'instauration d'un véritable « débat scientifique » dans la classe, combinant à la fois un réel travail réflexif sur des outils et un travail de conjecture et de réfutation...

Des difficultés dans les pratiques langagières (liées également à une certaine épistémologie implicite des élèves) qui nécessitent des contenus ambitieux en Sciences Economiques et Sociales

Par ailleurs, des travaux antérieurs (Dollo, 2001) nous ont amené à montrer que certaines difficultés d'apprentissage des élèves sont liées à une conception selon laquelle il existerait une réponse unique à tout problème scientifique (Dollo, 2002). Les SES ne seraient donc pas des sciences puisqu'elles présentent plusieurs réponses à certains problèmes, différentes selon le paradigme considéré. Cette conception épistémologique implicite, qui relève du positivisme naïf, conduit souvent à de grandes difficultés de compréhension de la part des élèves, qui se retrouvent notamment dans leurs productions écrites (dissertations de type bac en SES en l'occurrence). Des travaux d'E. Bautier et J.Y. Rochex (1999) montrent ainsi que dans une dissertation de SES (sur le thème du chômage), des élèves citent des théories, ou plus exactement des auteurs, pour montrer qu'ils ont appris le cours, qu'ils ont des références à citer. Mais selon E. Bautier, ils ne citent pas ces références pour travailler le texte, c'est à dire pour « penser avec ».

En outre, certaines difficultés langagières des élèves en sciences économiques et sociales tiennent également au décalage qui peut exister entre le « langage courant » et le langage scientifique. Nous avons ainsi pu montrer dans notre travail de doctorat que les élèves ne comprennent pas toujours pourquoi on n'utilise pas les mêmes « mots » en sciences économiques et sociales et dans la vie courante : par exemple, en ce qui concerne l'emploi et le chômage « *les élèves se réfèrent de façon importante à une idée « commune » de la notion d'activité : est actif, quelqu'un qui « fait » quelque chose, qui agit, et notamment qui travaille. On parle ainsi de l'activité professionnelle. Or, le chômeur ne travaille pas, il n'a pas d'activité au sens courant de ce terme. Les élèves ont ainsi du mal à percevoir l'aspect conventionnel de la définition de certains concepts économiques* »(Dollo, 2001).

Cet écart entre sens commun et discours scientifique comme obstacle aux apprentissages se retrouve également dans les propos de certains élèves interrogés par l'équipe de Bautier et Rochex (1998). C'est ainsi que ces auteurs notent que Séverine « *qui ne peut admettre (...) qu'un chômeur puisse faire partie de la population active, n'est pas loin de penser que son professeur "en rajoute" et que tout irait mieux s'il expliquait "comme on nous parle" »* (Bautier et Rochex, 1998, p. 280).

L'ensemble de ces difficultés nous semblent révélatrices de la nécessité d'une formation épistémologique et théorique des élèves, qui favoriserait par exemple la compréhension par les élèves du fait qu'une théorie est une « machine à poser des questions » et non pas un ensemble de réponses définitives. De la même façon, c'est par la compréhension du caractère conventionnel de la construction des concepts ou des indicateurs économiques et sociaux, que les élèves pourront accéder à leur compréhension ainsi qu'à celle des mécanismes économiques fondamentaux. Il leur sera peut-être alors moins difficile de se les approprier et de les mobiliser dans la production de leurs écrits, en tant que connaissances qui leur seront propres. Dans ce cadre, il faut peut-être alors déplorer avec E. Bautier et J.Y.

Rochex (1997), le fait que « la prolifération de méthodes et outils pédagogiques », lorsqu'elle conduit à penser l'instrumentation méthodologique pour elle-même, sans lien avec le savoir, risque de « substituer une logique de compétences techniques à une logique de savoir et de travail intellectuel ».

Sans vouloir prétendre qu'il ne faut pas faire de « méthodologie » ou d'entraînement aux « techniques » de l'argumentation et de la dissertation en sciences économiques et sociales, il nous semble cependant à la fois possible et souhaitable de centrer l'activité de élèves sur l'appropriation de savoirs qui permettent de comprendre et de transformer le monde, plutôt que sur des exercices techniques ne répondant qu'à une nécessité proprement scolaire. Cette insistance sur les savoirs de la discipline, couplée à une sensibilisation des élèves au fait qu'ils travaillent aussi dans d'autres disciplines sur la production d'écrits (en français, ou en histoire – géographie notamment) et qu'ils peuvent remobiliser certains de ces savoirs dans leurs productions écrites de SES, devrait être de nature à lutter contre les difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans leurs pratiques langagières.

Quelques références :

- Bautier E. et Rochex J.-Y.(1997), Apprendre des malentendus qui font les différences. In J.P. Terrail (Dir.) (1997), *La scolarisation de la France*, Paris : La Dispute.
- BAUTIER E. ET ROCHEX J.- Y. (1998), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens, démocratisation ou massification ?*, Paris : Armand Colin.
- Bautier E. et alii.(1999), *Activité des élèves, travail d'écriture et apprentissage* (en philosophie et sciences économiques et sociales)
- BEITONE A., DECUGIS-MARTINI M.A. ET LEGARDEZ A. (1995), *Enseigner les sciences économiques et sociales*, Paris : Armand Colin.
- Bertaux D. (1969), Sur l'analyse des tables de mobilité sociale, *revue française de sociologie*, X, 4, pp 448 – 514.
- Bertaux D. (1972), Questions de stratification et de mobilité sociale, *Sociologie du travail*, 13, 2, pp. 226 – 235.
- CHATEL E. ET ALII. (1993), *Enseigner les Sciences Economiques et Sociales : le projet et son histoire. Introduction à une réflexion didactique*, Paris : INRP, 2^{ème} édition, 1^{ère} édition 1990.
- Cuin C. H. (1993), *Les sociologues et la mobilité sociale*, Paris : PUF.
- DOLLO C. (2002) -- La place de l'épistémologie dans la formation des professeurs de sciences économiques et sociales, communication à paraître dans les Actes du 4^{ème} colloque international Inter-IUFM, *Formation des enseignants et professionnalité*, Bordeaux, 15 – 17 avril 2002.
- DOLLO C. (2001) -- *Quels déterminants pour l'évolution des savoirs scolaires en Sciences Economiques et Sociales ?* (l'exemple du chômage), 482 p., Thèse de Sciences de l'Education, Université de Provence, CIRADE, Aix en Provence.
- DOLLO C. et Johsua S. (2002) -- Conceptions d'élèves et diversité des paradigmes en sciences économiques et sociales (l'exemple du chômage), *l'Année de la recherche en Sciences de l'Education*.
- MERLLIE D. (1994), *Les enquêtes de mobilité sociale*, Paris : PUF.
- MERLLIE D. et PREVOST J. (1996), *La mobilité sociale*, Paris : La Découverte, Repères.

- Simler B ; et alii (1987) : L'évaluation en sciences économiques et sociales, CRDP de Lille
- Thelot C. (1982), *Tel père, tel fils ? Position sociale et origine familiale*, Paris : Dunod.