



Quelle efficacité, du point de vue des apprentissages des élèves, de la mise en oeuvre d'un dispositif de type “ investigation/structuration ” en sciences économiques et sociales ?

Christine Dollo

► To cite this version:

Christine Dollo. Quelle efficacité, du point de vue des apprentissages des élèves, de la mise en oeuvre d'un dispositif de type “ investigation/structuration ” en sciences économiques et sociales ?. Efficacité & équité en éducation, Université Rennes 2; IUFM de Bretagne, Nov 2008, Rennes, France. hal-01742938

HAL Id: hal-01742938

<https://hal.science/hal-01742938>

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.

Christine Dollo

Maitresse de conférence, IUFM d'Aix-Marseille, UMR ADEF

Quelle efficacité, du point de vue des apprentissages des élèves, de la mise en œuvre d'un dispositif de type « investigation/structuration » en sciences économiques et sociales ?

Introduction

La filière SES de l'IUFM d'Aix-Marseille a mis en œuvre, à partir de la rentrée 2006 - 2007, un dispositif original de formation, intitulé « Didactique et analyse des pratiques professionnelles ».

Cette contribution se propose de présenter une analyse didactique de séances d'enseignement mises en œuvre par des professeurs stagiaires, sur la base d'extraits de retranscriptions d'une séance filmée dans la classe d'une jeune professeure stagiaire.

L'analyse mettra notamment en évidence les points forts d'un dispositif visant à initier les élèves à la démarche scientifique, mais aussi les difficultés et contraintes rencontrées tant par les élèves que par les jeunes professeurs : ce type de dispositif est en effet peu « confortable » pour l'enseignant qui ne sait pas toujours à quels interventions d'élèves il va se retrouver confronté.

Notre hypothèse de travail concerne le fait que la démarche consistant à prendre au sérieux les savoirs savants, à confronter les élèves à des énigmes et à favoriser les interactions verbales pour progresser vers la résolution de l'énigme est extrêmement féconde pour leur apprentissage. Cette communication a donc notamment pour objectif de mettre en lumière l'efficacité, du point de vue de l'apprentissage des élèves, de telles séquences d'enseignement. L'exemple d'une séance « réussie » montre ainsi à quel point les élèves peuvent apprendre efficacement en se posant des problèmes et en cherchant eux-mêmes la solution.

I. Epistémologie et didactique

I.1. D'une certaine conception épistémologique de la discipline ...

La formation conçue dans la filière SES de l'IUFM d'Aix-Marseille cherche à rompre, tant avec une certaine épistémologie de la discipline scolaire, longtemps centrée autour de la démarche inductive qu'avec une autre approche émanant du corps de l'Inspection, et tendant à promouvoir un certain recentrage sur les « fondamentaux », définis comme ce qui, dans une des disciplines de référence des SES (l'économie ou la sociologie) fait l'objet d'un consensus entre les universitaires.

On est donc en présence, d'une part, d'une conception inductiviste à visée « critique » héritée du « projet fondateur » des SES et, d'autre part, d'une conception qui conduit à éliminer les interrogations théoriques et le débat scientifique dans la classe au profit d'une transmission des « fondamentaux ».

La conception défendue ici, au contraire, est fondée sur la nécessité d'initier les élèves à la démarche scientifique des disciplines de référence et repose sur des démarches d'apprentissage impliquant une véritable activité intellectuelle des élèves.

A la suite notamment de P. Bourdieu, notre hypothèse est en effet que *« les sciences sociales sont soumises aux règles qui valent pour les autres sciences : il s'agit de produire des systèmes explicatifs cohérents, des hypothèses ou des propositions organisées en modèles parcimonieux capables de rendre compte d'un vaste nombre de faits observables empiriquement et susceptibles d'être réfutés par des modèles plus puissants, obéissant aux mêmes conditions de cohérence logique, de systématisme et de réfutabilité empirique (...) Une journée typique de sociologue, avec ses tâtonnements expérimentaux, ses analyses statistiques, ses lectures d'articles spécialisés et ses discussions avec des collègues, ressemble tout à fait à celle d'un savant ordinaire. »* (Bourdieu, 1992, p. 159). Il n'y a donc pas, dans cette perspective, de dualisme épistémologique qui conduirait à considérer que les sciences sociales relèvent de normes épistémologiques radicalement différentes de celles qui valent pour les sciences de la nature.

Ainsi, nous pensons également que le concept de rupture avec le sens commun, emprunté notamment à l'épistémologie de Gaston Bachelard (1938/1983), s'applique aux sciences sociales. La connaissance scientifique se construit donc contre l'évidence.

P. Bourdieu rappelle cette exigence de construction de l'objet scientifique : *« construire un objet scientifique, c'est, d'abord et avant tout, rompre avec le sens commun, c'est-à-dire avec des représentations partagées par tous, qu'il s'agisse des simples lieux communs de l'existence ordinaire ou des représentations officielles, souvent inscrites dans des institutions, donc à la fois dans l'objectivité des représentations sociales et dans les cerveaux. Le préconstruit est partout »*. (Bourdieu, 1992, p. 207)

Cette approche épistémologique est donc en rupture avec la conception empiriste selon laquelle il faudrait *« partir des faits »*.

On considère au contraire, que ce sont les concepts qui sont premiers, car seuls ils permettent de découper le réel en objets d'investigation et seuls ils permettent de poser des questions pertinentes susceptible de guider à la fois l'investigation du chercheur et la structuration des connaissances produites par la recherche. Comme le soulignait M. Fichant (1969, p. 100), *« une science ne naît pas de la définition d'un objet, ni de la rencontre d'un objet, ni de l'imposition d'une méthode. Elle naît de la constitution d'un corps de concepts, avec leurs règles de production. De ce fait, le développement d'une science c'est la formation des concepts et des théories de cette science »*.

Cette conception épistémologique de la discipline conduit à penser (Samuel Johsua Jean-Jacques Dupin), que la notion clé est celle de problème. Celui-ci apparaît alors en effet comme le moteur de la progression scientifique : *« La « logique de la découverte » consiste alors en ceci d'avoir à délimiter strictement le problème, de présenter des hypothèses les plus réfutables possible sur le plan empirique. »* (Johsua et Dupin, 2003, p.60).

De la même façon, pour Christian Orange (2003a), accéder à un savoir scientifique, ce n'est pas uniquement accéder à une « bonne » solution au regard des savoirs savants. C'est également passer d'une opinion à un savoir problématisé.

Dans cette perspective, il semble important de mettre en place dans la classe une logique d'investigation - structuration qui passe notamment par l'instauration d'un « débat scientifique dans la classe », sur la base de la formulation d'un problème et d'hypothèses susceptibles de le résoudre. Le professeur est le concepteur d'une situation didactique qui vise à simuler les conditions du débat scientifique. Il s'agit de faire pratiquer par les élèves les règles du champ scientifique telles qu'elles sont décrites par Pierre Bourdieu (2001). Cette posture est alors de nature à montrer le rôle essentiel des controverses scientifiques dans la construction de la vérité.

Nous avons pu montrer (Dollo, 2001, 2002 ; Beitone et alii 2004), que les représentations sociales des élèves, ces connaissances « spontanées » ou « naturelles » forment le plus souvent une véritable construction opérée par l'élève en interaction active avec son environnement : les connaissances ne s'empilent pas les unes sur les autres, mais sont structurées. Certes, cet ensemble de connaissances est le plus souvent éloigné voire opposé à la connaissance scientifique. Mais pourtant, ces modèles construits par les élèves semblent

efficaces et pertinents au regard de la vie courante. C'est d'ailleurs cela qui en fait parfois de véritables obstacles à l'apprentissage. Dès lors, tout dispositif d'apprentissage qui ne prend pas en compte les représentations peut manquer son objectif. Les apprentissages scolaires risquent d'acquérir (et de façon souvent éphémère) un caractère de savoir décoratif. L'élève sait quelle est la bonne réponse à fournir pour satisfaire le maître, mais ses représentations ne sont pas modifiées pour autant.

Cependant, la simple « prise en compte » des conceptions des élèves ne suffit pas. On peut en effet traiter les conceptions de manière « inductiviste », comme si, par exemple, la présentation d'un « fait » contraire pouvait suffire à induire la nécessité d'un « changement conceptuel ».

Une amélioration de cette attitude pourrait être de tenir compte de l'existence de plusieurs conceptions parmi les élèves, de les faire se confronter entre elles, de manière à favoriser l'émergence d'un conflit socio-cognitif. Mais il semble difficile de produire un tel changement au cours de conflits brefs (parfois une seule séquence d'une heure)... Il est alors nécessaire de penser des dispositifs didactiques permettant non seulement l'émergence de conflits socio cognitifs, mais aussi la formulation et la réfutation d'hypothèses par les élèves eux-mêmes.

On ne fait pas construire « naturellement » un modèle « correct » de compréhension de la réalité sociale. Le professeur doit alors élaborer un dispositif permettant de conduire à plusieurs hypothèses explicatives contradictoires, dont certaines seront éliminées en utilisant le débat entre pairs, par des arguments « logiques » (c'est-à-dire considérés comme tels par les élèves). Pour trancher entre celles qui subsistent, le professeur pourra avoir recours à des connaissances nouvelles (par le biais de textes scientifiques notamment).

Le « débat » proposé par le professeur n'est donc en rien naturel. Il ne peut être que la conséquence d'une construction artificielle, minutieuse et contraignante qui crée un cadre où la discussion apparaît - fictivement - comme libérée. En outre, le professeur dispose dans la discussion d'une autorité différente de celle des élèves (asymétries des positions). Cependant, la mise en place d'un tel dispositif dans la classe crée une aire de « liberté » qui favorise une interaction sociale apte à aider l'apprentissage.

Dans la mise en œuvre d'une logique d'investigation - structuration dans la classe, et pour reprendre une expression de C. Orange, « ce qui se joue n'est pas simplement une aide au changement de conceptions, mais il s'y construit une part fondamentale des savoirs scientifiques visés » (Orange, 2003b).

Ainsi, le « débat scientifique dans la classe », même s'il peut être mis en œuvre dans le cadre de situations de classes dites ordinaires, ne peut s'improviser. Il nécessite une bonne maîtrise scientifique du thème étudié, une connaissance a priori des conceptions des élèves et une programmation minutieuse. Par ailleurs, l'enseignant joue un rôle essentiel dans la conduite du débat.

Finalement (Dollo, 2005b), il nous semble aujourd'hui que la discipline scolaire SES ne peut plus se justifier par ses méthodes (pédagogies actives, travail sur documents etc.) largement utilisées dans le système scolaire, mais qu'elle doit le faire, comme toutes les disciplines scolaires, à partir des savoirs qu'elle se propose de transmettre aux élèves. Ces savoirs ont cependant des particularités, ils renvoient à des débats de société (chômage, mondialisation, exclusion etc.) et il importe de bien situer la spécificité d'une approche scolaire de ces questions, ce qui suppose que les élèves réalisent des apprentissages et que l'on ne confonde pas l'étude scientifique de ces questions et le débat médiatique ou politique relatif à ces mêmes questions. Il semble alors important d'initier les élèves à la démarche scientifique de manière à leur faire prendre la mesure des différences qui peuvent exister entre ces différents types de débats.

La question qui se pose alors est celle de savoir comment « importer » cette conception épistémologique de la discipline dans le cadre de la formation des professeurs stagiaires ?

I.2. ... A la mise en place d'un dispositif didactique de formation

Pour permettre aux jeunes stagiaires de s'approprier et de mettre en œuvre cette conception de l'enseignement des SES, ils bénéficient d'une quinzaine de séances de formation, d'une durée de 3 heures chacune, intitulées « didactique et analyses des pratiques » (DAP), parallèlement à des séances de renforcement disciplinaire.

Les premières séances de DAP concernent la présentation, par les formateurs notamment impliqués dans la recherche en didactique des SES, des principaux concepts de la didactique utilisés dans cette discipline scolaire, des résultats des recherches dans ce domaine et de leur possible application dans les classes (Transposition didactique, représentation sociales, débat scientifique dans la classe pour les principaux). Lors de chaque séance, des thèmes des programmes (et principalement celui de la classe de Seconde, la plus souvent prise en charge par les professeurs stagiaires) sont utilisés pour appuyer la réflexion didactique sur ces concepts.

Deux séances sont ensuite consacrées à la présentation, par les formateurs encore, de séquences vidéo, tournées dans des classes à l'occasion de la mise en place d'ingénieries didactiques dans le cadre de la recherche ou de travail avec des professeurs stagiaires des promotions précédentes.

Dans un second temps, les stagiaires sont filmés un à un dans leurs classes qu'ils ont en responsabilité (classes de Seconde et de première ES). Pour cela, Sur chacun des thèmes du programme, un binôme ou un trinôme de professeurs stagiaires prépare une OPAE (Objectifs - problématique - apprentissages - évaluation). Leur séquence de cours est déposée sur une plateforme collaborative (ESPAR) et travaillée en groupe de formation professionnelle (GFP) avec les autres jeunes collègues et leurs tuteurs. Auparavant les stagiaires ont bénéficié d'une séance de renforcement des connaissances disciplinaires concernant le thème du programme étudié. Ce sont ces séances travaillées collectivement qui sont ensuite expérimentées dans les classes et filmées.

Les séquences filmées sont enfin analysées en séance rassemblant l'ensemble des professeurs stagiaires, selon cinq temps bien définis :

- Le stagiaire présente la séance filmée et ses choix didactiques sur le thème choisi avant le visionnage d'extraits par l'ensemble du groupe ;
- Le montage est projeté avec la consigne selon laquelle le stagiaire et/ou le formateur animateur de la séance peuvent à tout moment demander l'interruption de la projection ;
- A chacune de ces interruptions, le stagiaire filmé est incité à proposer une première analyse : la séquence mise en œuvre a-t-elle permis que les élèves « apprennent » ?
- Les autres stagiaires sont incités à réagir également, du point de vue didactique, aux extraits visionnés.
- Le formateur animant la séance livre enfin sa propre analyse didactique.

II. Définition de la population active : de l'interprétation « classique » des manuels scolaires à une démarche d'investigation-structuration

L'extrait de séance analysé dans cette communication porte sur un point clé du programme de la classe de Seconde, la définition de la population active. Cette notion est en effet à la base de l'étude de l'emploi et du chômage, présentés dans les instructions officielles comme l'une des questions centrales de notre société.

Pour ce thème en effet, les représentations des élèves sont fortes et les difficultés principales résident dans la distinction entre vocabulaire au sens courant et vocabulaire au sens économique. Leur appréhension de l'activité rejoint souvent celle du sens courant, où l'on est « actif » lorsqu'on effectue un « travail », celui-ci n'étant pas nécessairement rémunéré. Ainsi, si l'élève ou l'étudiant sont généralement classés par les élèves dans la catégorie des inactifs (principalement pour un raison « d'âge »), la femme ou l'homme au foyer sont

actifs pour de très nombreux élèves : ils « travaillent ». En revanche, les chômeurs ne « travaillent pas », et sont donc inactifs.

L'enjeu de savoir est ici important, car il permet, au-delà de la simple question des contours de la population active, de mettre en évidence un point essentiel de la démarche de l'économiste : les concepts utilisés sont définis sur la base de conventions, et celles-ci sont parfois très éloignées du langage courant.

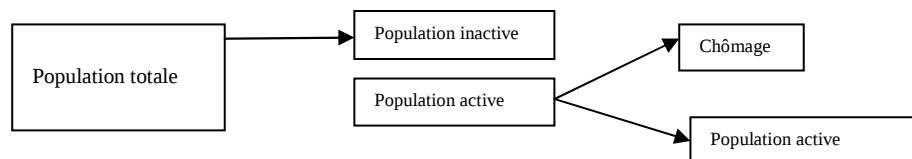
II.1. Présentation de la population active dans quelques manuels scolaires

On ne trouve cependant pas, dans les manuels scolaires, de véritables activités proposées aux élèves, qui les mettraient en situation de comprendre cet aspect conventionnel de la conceptualisation en science économique.

Différentes éditions de manuels scolaires de SES délivrent en effet directement une définition de la population active : ils n'offrent aucun possibilité de réelle dévolution du problème aux élèves.

Ainsi, dans l'édition 2008 du manuel de chez Hachette, on trouve sur la page de présentation de la partie 2 du programme, « l'emploi, une question de société » (la partie 1 étant consacrée à l'étude sociologique de la famille), la phrase suivante : « *la population se partage entre « inactifs » et « actifs », et, parmi ces derniers, entre ceux qui ont un emploi et les chômeurs* ». Les activités proposées aux élèves sont ensuite principalement descriptives ou « passives » :

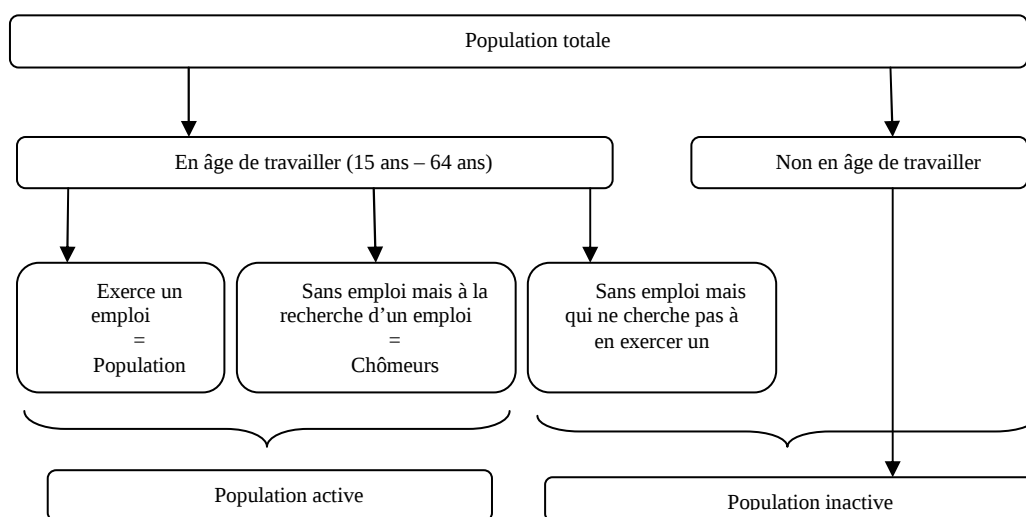
Le manuel propose notamment le schéma suivant :



Et la première question associée à ce document demande aux élèves : « qui compose la population active ? La population inactive ? »

Le manuel Magnard 2008 applique le même modèle de présentation avec un peu plus de sophistication dans la définition proposée aux élèves dès la page d'introduction : on apprend ainsi que « *la population dite active regroupe toutes les personnes déclarant exercer ou être à la recherche d'une activité professionnelle rémunérée* »

Là encore un schéma intitulé « de la population totale à la population active » ouvre le chapitre :



Les questions accompagnant ce schéma sont au nombre de deux :

- 1) Distinguez la population active et la population inactive
- 2) Définissez la population active

On le voit, dans ces manuels scolaires, aucune activité réflexive n'est proposée aux élèves. La définition du concept est donnée, les critères de classement également. Il est simplement demandé aux élèves de lire voire, au mieux, d'appliquer cette définition, en classant quelques exemples.

Le manuel édité chez Nathan en 2008 propose cependant une activité intitulée « découvrir » au début du chapitre. Un ensemble d'activités sont proposées aux élèves :

- | | |
|---|--|
| a. Préparer les repas pour toute la famille ; | g. Etre enseignant dans un collège ; |
| b. Etre musicien professionnel ; | h. Travailler en tant que salarié dans une association humanitaire ; |
| c. Etre cuisinier dans un restaurant ; | i. Etre chauffeur de taxi artisan (c'est-à-dire sans patron) ; |
| d. Etre chauffeur de taxi salarié ; | j. Faire de la musique avec ses amis ; |
| e. Expliquer un cours à un camarade de classe ; | |
| f. Etre bénévole dans une association humanitaire ; | |

Les Questions proposées sont les suivantes :

- 1) Précisez pour chaque exemple s'il s'agit d'une activité rémunérée ou non rémunérée.
- 2) Lesquelles de ces personnes classeriez-vous comme étant actives ? pourquoi ?

Alors que cette activité présente une certaine progression dans le degré de réflexivité laissé aux élèves, l'un des principaux critères de distinction entre actif et inactif (la rémunération de l'activité) est cependant donné aux élèves dès la première question. On comprend bien qu'il faudra classer comme actives les personnes ayant une activité rémunérée ! La dévolution du problème reste donc fictive.

De façon assez classique, les séquences d'enseignement sur la définition de la population active se déroulent de façon conforme à l'interprétation du programme effectuée par les manuels : les enseignants donnent aux élèves (soit directement, soit par la lecture d'un bref texte ou schéma) la définition de la population active, puis leur demandent ensuite de résoudre un petit exercice destiné à vérifier leur compréhension de la notion. Le plus souvent, en leur donnant une liste d'exemples et leur demandant de dire s'ils doivent être classés dans la population active ou la population inactive.

II.2. Définition de la population active selon une logique d'investigation / structuration

La professeure stagiaire en formation dont la séance est étudiée ici était en formation à l'IUFM d'Aix-Marseille en 2007 – 2008 et souhaitait expérimenter un des « scénarios » travaillés en formation, en l'adaptant au thème de l'emploi et à la définition de la population active.

La séance de cours inaugure un nouveau chapitre, intitulé « l'emploi, une question de société ».

L'enseignante choisit de renverser le « schéma classique » proposé par les manuels scolaires notamment. Elle ne va ainsi pas délivrer la définition aux élèves mais va chercher à la leur faire construire. Pour faire le lien avec le chapitre précédent (elle a d'abord étudié la production) elle commence par demander aux élèves pourquoi il peut sembler important à un économiste de s'intéresser à l'emploi. Elle leur demande notamment de rappeler la définition de la science économique, vue dans l'introduction générale : « science qui étudie la

production, la répartition et la distribution des richesses ». Progressivement elle arrive (par un jeu de questions/réponses basées sur des rappels des cours précédents) à montrer que les économistes s'intéressent à la production de richesses, que, pour produire, on fait appel à des facteurs de production, qui sont notamment le capital et le travail. Elle demande aux élèves de rappeler la définition du travail au sens économique du terme (vue également au moment de l'étude de la production). Ainsi le travail renvoie à l'emploi, et pour étudier l'emploi, les économistes introduisent notamment le concept de population active.

L'objectif de savoir de la séance est alors annoncé aux élèves : « *Donc nous, on va chercher la définition économique, donc la définition qui est donnée par la science économique, de la population active. Alors, pour ça on va faire l'activité 1 que vous avez dans votre polycop. On fait le tableau, là. Donc vous prenez le tableau et on va le faire ensemble. Alors, on va essayer de classer ... C'est Bon ?, donc les différents exemples entre actifs et inactifs* ».

La première activité proposée aux élèves consiste donc en un tableau présentant divers individus qu'il s'agit de répartir dans les deux catégories proposées, actif et inactif. Contrairement aux propositions des manuels scolaires, il ne s'agit pas, ici d'appliquer mécaniquement une définition, mais de réfléchir à la raison pour laquelle tel ou tel individu devrait être classé actif ou inactif. Pour chaque exemple, l'enseignante initie une mini discussion lorsqu'il y a désaccord sur le classement à opérer. Elle laisse la parole à différents élèves en leur demandant d'argumenter leur réponse. Les « cas à problème » sont ainsi notés au tableau, elle indique aux élèves qu'on y reviendra plus tard. Après chaque discussion, elle donne la « réponse » de l'économiste.

Amélie est interrogée la première, le premier exemple ne pose aucun problème aux élèves :

Amélie	Un ouvrier dans une usine Ford, c'est un actif
P	Alors est-ce que tout le monde est d'accord avec ça ?
E	Oui
P	Oui, c'est bon ? Alors l'économiste il est d'accord, c'est un actif. Le deuxième. Manon ?

Les élèves cochent la « bonne case » dans leur tableau. Le deuxième exemple provoque cependant davantage de discussions :

Manon	Une femme ou un homme au foyer, c'est inactif
P	Alors, inactif, est-ce que tout le monde est d'accord avec ça ?
E	Oui
E	Non...
P	Alors, qui n'est pas d'accord ? Anne, pourquoi ?
Anne	Ben ça dépend s'ils sont au chômage ou non ?
Marine	Au sens économique c'est inactif
P	Alors, au sens économique, tu nous dis, c'est inactif. Anne elle nous dit que c'est actif. Pourquoi, Anne ça serait classé dans les actifs ?
Anne	Il faut faire tourner la maison
	Alors ça voudrait dire que l'homme au foyer, ou la femme, il est actif, il travaille, il fait tourner la maison. Alors comment on a défini le travail ?
Anne	Ah, rémunéré ...
P	Alors là, bon on se pose la question, on le marque d'accord. Donc homme ou femme au foyer on a un petit souci. Pourquoi tu nous dis qu'il est inactif Marine ?
Marine	Parce que, enfin il est actif parce que bien sûr il fait quelque chose à la maison, mais aux yeux de la société, il fait rien. Enfin pour la société il fait rien.
P	Tout le monde est d'accord avec ça ? Charlotte ?
Charlotte	Un homme ou une femme au foyer ne touche pas de rémunération, donc il est pas vraiment actif.
P	Oui ? Donc, on n'a pas de travail au sens d'activité rémunérée. OK. Donc l'économiste, il est d'accord, il le classe bien dans les inactifs. Exemple suivant. Adrien ?

Cet exemple fait ressurgir les représentations des élèves qui assimilent « l'activité » au fait de « faire quelque chose ». Un homme ou une femme au foyer font tourner la maison, ils ne sont donc pas inactifs pour

de nombreux élèves. Mais le retour sur la définition de travail au sens économique (activité légale, déclarée et rémunérée) conduit les élèves à faire le lien entre l'activité au sens économique et la rémunération.

L'exemple suivant, un enseignant, ne pose pas de problème, il est classé par tous parmi les actifs.

En revanche, les exemples du retraité et du chômeur sont ceux qui posent le plus de problèmes aux élèves.

P	OK. Alors, le suivant. Alexandra ?
Alexandra	Un retraité c'est inactif
Amélie	Ben Non !
E	Ben si
P	Alors, Alexandra, tu nous expliques pourquoi tu le classes dans les inactifs ?
Alexandra	Ben, parce que il est rémunéré, on lui donne de ... enfin... On lui donne de l'argent, mais en même temps, il travaille pas, il travaille plus.
P	Donc il n'a pas ?
Alexandra	Hummm.... D'emploi ?
P	D'emploi. Donc toi tu le classerais en tant qu'inactif ?
Alexandra	Oui
P	Bon, OK. Qui a dit non ? Amélie ?
Amélie	Ben moi je le classerais comme actif parce que il a eu un emploi et c'est pour heu ... Enfin c'est quand même un peu la continuité même s'il travaille plus quoi. Je veux dire, il est rémunéré toujours par rapport à cet emploi qu'il avait avant.
P	En fait, le problème c'est que ... Qu'on a une séparation entre le travail et la rémunération. Il est rémunéré mais il a plus d'emploi. Oui, c'est donc ça qui vous pose problème ?
Amélie	C'est par rapport à ce qu'il a fait avant.
P	C'est par rapport à ce qu'il a fait avant ... Alors on va le mettre là, on a un problème avec le retraité ; Alors l'économiste, il le classe comme inactif. Alors l'exemple suivant.

Cet exemple est le premier face auquel la professeure est confrontée à la question de la « rémunération ». Les élèves ont en effet bien perçu le fait qu'une activité au sens économique était une activité rémunérée. En revanche, ils ne distinguent pas forcément la rémunération des autres formes de revenu. La pension de retraite est ainsi une rémunération. Certains élèves cherchent alors les arguments qui permettraient de dire que le retraité est une personne active puisqu'elle est rémunérée...

Marie	Un chômeur, ben il est ... in.. actif ?
P	Alors un chômeur il est actif ?
Marie	Inactif
P	Alors, qui est d'accord, pas d'accord ? Alexandra ?
Alexandra	Moi je suis pas d'accord parce que le chômeur il est considéré ... Enfin ... Heu
E	Rires
Alexandra	Il est sensé chercher du travail... Donc ... Ils lui donnent un peu d'indemnités et tout mais ... Il est quand même considéré comme actif
P	Comme actif, ok. Donc on garde ton argument. Alors, Lucas, tu voulais intervenir tout à l'heure ?
Lucas	Ouai, moi je disais aussi actif, ... Heu inactif parce que il fait rien quoi pou ... heu ... pour augmenter le PIB annuel de la France ?
P	Alors, il fait rien. Alors, Anne ?
Anne	Mais il touche de l'argent, l'Etat lui donne de l'argent.
E	Oui mais le retraité aussi à ce moment-là !
P	Parce qu'il a déjà travaillé ?
Anne	Oui, il faut avoir travaillé pour être chômeur
P	Alors dans ce cas-là on va.... Donc ... Adrien et Martin ! Donc tu le classes parmi les actifs, les inactifs ... Les actifs ou les inactifs ?
Anne	Parmi les actifs
P	Parmi les actifs parce qu'il aurait une rémunération ? Qui serait une indemnisation en fait.
Anne	Oui
P	Est-ce que l'indemnisation elle est liée à ... enfin au fait que à un moment donné il a eu un emploi ? Est-ce que cette indemnisation elle est liée à l'activité qu'il est en train de faire ?
Anne	Ben heu non Heu les deux...
P	C'est-à-dire ?
Anne	Ben il a ... enfin ... il est payé parce qu'il a travaillé
P	Oui

Anne	Mais il est payé parce qu'il ne travaille plus aussi. Mais il a travaillé
P	Alors est-ce que les indemnités qu'il peut toucher, elles sont liées à l'emploi qu'il occupe en ce moment ?
E	Non
P	Non pourquoi ?
E	Il est au chômage
P	Pck il est au chômage. Donc il va falloir distinguer, quand on dit travail, activité rémunérée, le fait que l'individu il touche des indemnités et tous les chômeurs ne touchent pas des indemnités,
E	Ah bon ?
P	Et .. le fait qu'il est payé sur une activité. Donc le chômeur a priori c'est pas sur ça qu'il est payé. Alors est-ce que vous avez d'autres arguments ? Marine ?
Marine	Moi le chômeur je le mettrais dans actif parce que le retraité, moi je le mets dans inactif parce qu'on sait qu'il va pas retravailler tandis que le chômeur il est à la recherche de travail donc.... Ca veut dire que forcément il va travailler.
P	Forcément il va travailler. Donc ça veut dire que ...
E	Oui mais pas encore
P	Alors Lucas ? Ecoutez la formulation de Lucas
Lucas	Il est pas encore actif.... Enfin, il est ... toujours inactif
P	Alors en fait il est inactif mais il va redevenir actif.
Lucas	Voilà
P	Bon alors on a quand même un problème avec notre chômeur.
	(...)
P	Bon on va voir. On met les chômeurs dans les situations à problème. L'économiste, il le classe en tant qu'actif.
E	Ah ! ... J'ai raison....

Là encore, le chômeur est associé à une rémunération. La professeure prend le soin de rectifier le vocabulaire en parlant d'indemnisation et en essayant d'amener les élèves à réfléchir au fait que ces indemnisations ne sont pas liées à une activité aujourd'hui.

L'enseignante prend ici conscience du fait que la « rémunération » comme critère principal de classification s'impose chez les élèves tout en les conduisant à commettre des erreurs. Ici, le chômeur est bien un actif, mais ce statu n'est pas lié à la rémunération.

C'est une difficulté que l'enseignante n'avait pas anticipé, elle se sent d'ailleurs fragilisée et a tendance à se replier alors vers le tableau et à reprendre systématiquement tout élève un peu « bruyant » alors que l'ensemble de la classe est globalement très attentive et impliquée dans l'activité.

A l'issue de cette activité, les élèves se trouvent ainsi face à leur document rempli (les « bonnes » cases sont cochées) et à une liste d'exemples « à problème » inscrits au tableau.

L'étape suivante consiste à demander aux élèves de partir des réponses des économistes pour chercher à déterminer les critères qui ont été utilisés par eux pour effectuer une distinction entre actif et inactif : « *Alors. A partir de maintenant, vous savez comment l'économiste il a classé. Vous savez aussi que bon vous n'êtes pas d'accord que il y en a qui classent ... Bon par exemple un homme ou une femme au foyer, retraité ou chômeur, vous n'êtes pas d'accord sur la manière de classer actif, inactif. Donc vous voyez bien que, à un moment donné, il faut que l'économiste il donne une définition, qu'il construise une définition. Alors je vais vous demander, maintenant, à l'écrit, de rechercher les différents critères qu'a utilisés l'économiste pour définir ce qu'était un actif... Donc ... Vous prenez 5 minutes à l'écrit pour définir les critères, à partir des exemples, qu'a choisi l'économiste pour définir ce qu'était un actif...* »

Dès la fin du travail de remplissage du tableau, les élèves savent ainsi par exemple qu'un retraité est considéré comme inactif et un chômeur comme actif. Or cela pose un problème à plusieurs d'entre eux. En effet, leur raisonnement est que le retraité et le chômeur sont tous deux sans emploi et qu'ils touchent chacun une « rémunération » liée à l'emploi précédemment exercé. Ils ne font ainsi pas la distinction entre cessation volontaire d'activité et privation d'emploi, et le fait que l'un cherche et l'autre pas. Par ailleurs, ils lient fortement le statut d'actif ou d'inactif à la « rémunération » perçue, ce qui a un sens, sauf que le retraité et le

chômeur ne perçoivent pas de rémunération mais une pension de retraite ou des allocations chômage. Un vrai problème existe alors pour eux. Or, sachant que l'un est inactif et l'autre actif, ils se trouvent véritablement en activité de recherche intellectuelle : quel est le critère différenciant l'un de l'autre...

C'est ainsi que pendant la phase de réflexion sur les critères de classement entre actifs et inactifs, Amélie interpelle la professeure. Elle lui explique que les classements du retraité et du chômeur lui posent vraiment problème : ils ont tous les deux travaillé avant. Ils sont tous les deux rémunérés, tous les deux ne travaillent plus actuellement. Alors pourquoi l'un est-il actif et l'autre inactif ?

P	Il y a un critère qui différencie les retraités et les chômeurs pour l'économiste. Il faut le trouver
	... (plusieurs minutes de réflexion) ...
Amélie	Ah voilà. Comme le retraité il n'est pas à la recherche d'un emploi parce qu'il a pris sa retraite, alors il est considéré comme inactif
P	Oui
Amélie	D'accord !

Le critère de privation d'emploi ou de cessation volontaire d'une activité va ainsi progressivement s'imposer dans l'esprit des élèves.

A l'issue de la réflexion individuelle, la professeure demande aux élèves de donner les critères retenus par l'économiste. Les élèves devaient ainsi trouver qu'une activité au sens économique du terme remplit plusieurs conditions : Elle est rémunérée, Elle est légale (le trafiquant de drogue n'est donc pas actif), Elle est déclarée. Les individus seront considérés comme actifs s'ils exercent ou cherchent à exercer une telle activité.

Les exemples ayant entraîné une discussion sont les suivants : un homme ou une femme au foyer, un retraité, un chômeur, un journaliste qui travaille 20 heures par semaine, un trafiquant de drogue. Ces exemples sont repris sur la base des critères définis collectivement et l'enseignante s'assure que tous les élèves ont compris pourquoi ils sont classés dans telle ou telle catégorie.

Conclusion : une démarche difficile à mettre en œuvre pour l'enseignant mais efficace pour les élèves

Ce type de démarche s'avère ainsi souvent peu « confortable » pour l'enseignant. En effet, par rapport à la situation dans laquelle on se contente de délivrer une définition que l'on demande ensuite aux élèves d'appliquer ou d'exemplifier, l'enseignant ne sait pas, dans une démarche de type conjectures/réfutation, quels sont les arguments qui vont véritablement émerger dans la classe.

Même si l'on peut tenter d'anticiper au vu d'un certain nombre de résultats d'études antérieures, il n'est pas possible de connaître à l'avance l'ensemble des interventions des élèves.

L'exercice est alors plus périlleux. Dans le cas qui nous occupe, la professeure stagiaire pensait que certains des élèves classeraient les chômeurs dans la population inactive, mais sur la base d'une argumentation liée à l'activité au sens courant : le chômeur ne « fait rien ». A contrario, l'homme ou la femme au foyer travaillent.

En revanche, elle n'avait pas anticipé que le retraité puisse être classé comme actif, ou que le caractère « actif » du chômeur serait relié, par les élèves, à la « rémunération » touchée. Elle ne pensait ainsi pas voir surgir l'indemnisation du chômage (certains élèves ne savaient pas notamment que tous les chômeurs ne sont pas indemnisés).

On assiste à côté de cela à une véritable prise de conscience de la part des élèves. Durant toute la séance commentée plus haut, les élèves sont véritablement piqués de curiosité intellectuelle. Lorsque l'enseignante leur dit que l'économiste classe tel individu comme actif ou inactif alors qu'ils n'ont pas donné spontanément cette réponse, ils cherchent à trouver les critères qui sont à l'origine de ce classement. A l'issue de la séance tous ont compris les conventions à l'œuvre dans la définition de la population active. Ils savent qu'un chômeur n'est pas actif du fait des allocations touchées par certains, qu'un retraité est inactif malgré sa pension de retraite et qu'un homme ou une femme au foyer, même s'ils travaillent dans un sens courant, n'exercent pas une activité rémunérée.

Plus généralement, la professeure stagiaire indique notamment, dans un entretien, qu'« à la fin de l'année sur les petits commentaires que j'ai eu là, ils écrivent, les SES, on m'avait dit que ça serait de la rigolade et tout, mais en fait c'est plus difficile que ce que je pensais, c'est plus rigoureux.. »

Dans le cadre d'un entretien confrontant plusieurs professeurs stagiaires à propos de leur année de formation, l'une dit à un autre : « je me souviens assez bien des cassettes des uns et des autres, sur ce qu'on a pu dire... Je me souviens notamment Charles, de tu sais quand tu ... Et je crois qu'on fait tous l'erreur et donc là ça m'a vraiment fait prendre conscience... Quand tu disais (aux élèves, NDLA), oui moi je pense que vous avez raison... Donc alors que voilà là on incitait finalement les élèves à penser que le savoir il dépendait de nous et pas des économistes... Voilà je me souviens de dire attention voilà c'est l'économiste ou le sociologue qui parle ... Donc après, nous, c'était aussi un bon moyen de remédier à ce problème et dire l'économiste considère, etc. »...

Références bibliographiques

BACHELARD Gaston, 1983, *La formation de l'esprit scientifique* [original publié 1938], Paris, Librairie Philosophique J. Vrin.

BEITONE Alain, DECUGIS Marie-Ange, DOLLO Christine, RODRIGUES Christophe, 2004, *Les sciences économiques et sociales. Enseignement et apprentissages*, Bruxelles, De Boeck.

BOURDIEU Pierre, 1992, *Réponses*, Paris, Seuil.

BOURDIEU Pierre, 2001, *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir.

BREMOND Janine & LANTA Henri, 1995, « La pédagogie des sciences économiques et sociales : mythe fondateur ou réalité ? » In : COMBEMALE Pascal (Coord.), *Les sciences économiques et sociales*, Paris, Hachette Education, pp. 47 - 71.

BROUSSEAU Guy, 1996, « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », in : BRUN Jacques (Dir.), *Didactique des mathématiques*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, pp. 45 - 143.

CHEVALLARD Yves, 1997, « L'enseignement des SES est-il une anomalie didactique ? » *Skholê*, N° 6, Aix en Provence, IUFM d'Aix-Marseille, pp. 25- 37.

DOLLO Christine, 2001, *Quels déterminants pour l'évolution des savoirs scolaires en Sciences Economiques et Sociales ? (l'exemple du chômage)*, Thèse de Sciences de l'Education, Université de Provence, CIRADE, Aix en Provence [Page Web]. Accès: [<http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/ses/didactique/thesecd.pdf>].

DOLLO Christine, 2005a, « Généricité / spécificité d'un concept : La transposition didactique en sciences économiques et sociales », *Revue Suisse des sciences de l'Education*, Fribourg N°1, pp. 85 - 102.

DOLLO Christine, 2005b, « Les SES : épistémologie d'une discipline scolaire », in : DOLLO Christine (Dir.), *L'enseignement des sciences économiques et sociales : entre savoir(s) et pratique(s)*, Skholê, hors-série N° 1, Aix en Provence, IUFM d'Aix-Marseille, pp. 9-14.

FICHANT Michel, 1969, *Sur l'histoire des sciences*, Paris, Maspero.

GIORDAN André, 1993, « Les conceptions des apprenants », in : HOUSSAYE Jean, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.

JOHSUA Samuel et DUPIN Jean Jacques, 2003, *Introduction à la Didactique des Sciences et des Mathématiques*, Paris, PUF (3ème. édition).

MONTOUSSE Marc, décembre 2004, « La place des théories dans l'enseignement des sciences économiques et sociales », *Idees*, Paris, CNDP, N° 138, pp. 64 - 70.

ORANGE Christian, 2003a, « Débat scientifique dans la classe, problématisation et argumentation : le cas d'un débat sur la nutrition au cours moyen », *ASTER*, 37, pp. 83-107.

ORANGE Christian (2003b), « Apprentissages scientifiques, activités langagières et problématisation », in : JAUBERT Martine, REBIERE Maryse et BERNIE Jean Paul, (Eds.), *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, actes du colloque pluridisciplinaire international (Bordeaux, 3 au 5 avril 2003), IUFM d'Aquitaine, Université V. Segalen Bordeaux 2.

VERGES Pierre, 1999, « Représentations sociales de l'économie : une forme de connaissance », in : JODELET Denise (Dir.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF (6^{ème} édition), pp. 407 – 428.