



**HAL**  
open science

# Ancrer les apprentissages dans le vécu des élèves : levier pédagogique, questions didactiques

Michaël Huchette

► **To cite this version:**

Michaël Huchette. Ancrer les apprentissages dans le vécu des élèves : levier pédagogique, questions didactiques. *Economie et management*, 2011, 138, pp.40-42. hal-03349918

**HAL Id: hal-03349918**

**<https://hal.science/hal-03349918>**

Submitted on 20 Sep 2021

**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.

# Ancrer les apprentissages dans le vécu des élèves : levier pédagogique, questions didactiques

Michaël Huchette

Le nouveau programme d'enseignement d'exploration de « principes fondamentaux de l'économie et de la gestion » recommande d'introduire chaque thème d'étude par une phase d'observation de situations et/ou de phénomènes concrets en s'appuyant sur l'environnement immédiat de l'élève, ses représentations, ses préoccupations et sa connaissance de l'actualité. Mais partir du « vécu » des élèves n'est pas une fin en soi tant il convient toujours à la fin de construire des connaissances transférables à des situations nouvelles. Nous proposons ici de revenir sur quelques travaux de sciences de l'éducation à orientation didactique qui peuvent nourrir les réflexions des enseignants précisément sur cet ancrage dans le vécu des élèves.

## 1. S'appuyer sur l'expérience économique des élèves : des pratiques enseignantes

Au cours de recherches-actions en collaboration étroite avec des enseignants de sciences économiques et sociales en lycée, Elisabeth Chatel (2000, p.217-222) a décrit et analysé des pratiques enseignantes qui permettent d'engager les élèves dans un processus d'apprentissage en économie en particulier sur le thème du marché. Reprenant la théorie de l'éducation de Dewey, l'apprentissage est entendu ici comme le passage de l'expérience à la connaissance. L'idée est que l'expérience a toujours une connotation implicite et personnelle, propre à chaque élève, alors que la connaissance est susceptible de prendre une forme langagière, explicite. Dans le contexte scolaire cette connaissance doit adopter un langage spécifique disciplinaire et faire preuve de cohérence.

Ces travaux ont dégagé des éléments de pratiques d'enseignement qui ont favorisé la mise en activité intellectuelle des élèves à partir de leur expérience, et par conséquent susceptibles de favoriser des apprentissages.

### Etayer son enseignement pour donner du sens

La première pratique relevée et largement partagée est celle qui consiste à étayer son enseignement par des savoirs non strictement acquis à l'école, mais issus plus largement de l'expérience sociale des lycéens. Par exemple, le choix d'un marché effectif particulier comme objet d'étude sur le thème du marché permet aux élèves de reprendre certains éléments de leur expérience sociale, de consommateur le plus souvent, et la classe profite ainsi de l'expérience pratique des élèves. La réalité évoquée étant, à certains égards, familière aux élèves, c'est une base accessible susceptible d'être questionnée. Les enseignants espèrent ainsi motiver les élèves, susciter leur intérêt, éveiller leur curiosité, donner du sens. Cette pratique n'est pas spécifique d'une pédagogie « inductive ». En effet lorsque la démarche consiste à partir d'« observations » pour abstraire du réel la vérité d'une proposition (par exemple une loi), on pourra certes la qualifier d'« inductive », mais lorsqu'elle est le moyen de prouver la vérité d'une proposition déjà formulée par la récurrence de faits observés on pourra qualifier cette démarche de « déductive ».

## Enrichir l'expérience

L'expérience de chacun des élèves n'est pas toujours suffisante pour aborder certaines questions et peut même masquer certains des problèmes que l'on veut faire comprendre. Une partie du travail de l'enseignant consiste non seulement à prendre appui sur l'expérience de chaque élève, mais aussi à l'enrichir par celle des autres élèves, à l'élargir par exemple par des documents, pour que l'ensemble constitue un matériau ou « objet d'étude » suffisant pour engager leur transformation en connaissance. Pour clarifier ce point, E. Chatel distingue l' « objet d'étude » et l' « objet de connaissance ». Se référer à un marché concret, par exemple le marché du jouet en France (objet d'étude), n'est qu'un moyen, une occasion créée pour travailler à comprendre plus largement le fonctionnement concret des marchés (objet de connaissance).

## Mettre les élèves à l'épreuve du réel

E. Chatel caractérise en « épreuve » les pratiques de certains enseignants qui confrontent leurs élèves à la complexité d'un marché concret comme objet d'étude. Le caractère concret du marché étudié signifie à la fois riche mais aussi touffu et résistant à la compréhension, à l'intelligibilité. Ainsi ils confrontent leurs élèves à une épreuve qui peut à la fois donner lieu à mille exercices, mille tâches, mille questions tout en restant centrés sur un objet et un objectif le concernant : « distiller » le réel comme dit l'un des enseignants G. Grosse. « Ils travaillent ensemble à trouver des mots, des raisonnements pour penser cette complexité. Le professeur aide, soutient, mais se refuse à réduire le problème, à le simplifier a priori, à faire le travail à leur place. On peut considérer que la mise en activité intellectuelle provient de cette épreuve et s'oriente en fonction d'elle vers l'objet de connaissance. » (Ibid. p. 221)

## 2. Résistance des conceptions des élèves

Mais les savoirs canoniques de l'école sont rarement en continuité avec le « sens commun » des élèves et leurs connaissances préalables. De nombreux travaux de didactique, en particulier en didactique des sciences et des mathématiques, ont justement porté sur la caractérisation des conceptions initiales des élèves qui font obstacle à certains apprentissages (Johsua et Dupin, 1993) et qui peuvent expliquer la pertinence d'erreurs systématiques, c'est-à-dire pour simplifier d'écarts entre les réponses des élèves et les attentes des enseignants. Loin d'être uniquement des manques de connaissances aléatoires ou des connaissances locales erronées, certaines de ces conceptions et certains raisonnements des élèves apparaissent comme fréquents et relativement organisés, dotés d'une logique propre, présentant une pertinence partielle dans la résolution de certains problèmes. Ces conceptions s'enracinent dans l'expérience passée des élèves : sociale (par exemple dans ses aspects liés à la culture communément partagée), affective (se traduisant par exemple par des structurations de la personnalité), en relation aux rapports entretenus avec les objets et les personnes ou encore didactique (l'enseignement déjà vécu et son cadre de fonctionnement).

A ma connaissance peu de travaux comparables ont été réalisés dans les disciplines de l'économie et de la gestion, mais il est vraisemblable que les élèves de lycée aient des conceptions préalables sur les thèmes abordés en économie et en gestion, enracinés dans leur expérience sociale et sous l'influence des médias, et aussi dans leur expérience scolaire de collège (technologie, séquence d'observation en entreprise). L'enseignement de l'économie et de la gestion peut tirer profit d'un travail d'explicitation des conceptions des élèves pour identifier des obstacles possibles aux apprentissages visés et comme appui pour mettre en évidence les apports de la discipline.

## 3. Le vécu comme expérience active

S'appuyer sur le vécu des élèves, nous l'entendions ci-dessus comme l'expérience passée et passive, sur laquelle personne ne peut agir. Mais l'expérience peut être active (voir Pospel, 2001) si elle est préparée et sera d'autant plus formatrice si elle est mise en perspective soit par rapport à un projet personnel de l'élève (une poursuite d'étude, ...) soit par un projet d'enseignement. Une visite d'entreprise peut par exemple devenir une expérience active si elle est préparée pour que les élèves se rendent disponibles de

vivre l'expérience comme formatrice, avec une part de contrôle rationnel (on demande d'observer certains aspects particuliers de l'organisation par exemple) et une part de laisser faire (rester ouvert aux impressions immédiates, à l'étonnement : par exemple sentir une ambiance stressante). Son exploitation pédagogique doit par ailleurs prendre en compte que le contexte particulier de la visite lui confère une réalité parcellaire, nécessitant le plus souvent un enrichissement et un guidage pour son analyse et sa compréhension.

#### **4. Conclusion : des questions de modélisation**

La question des chemins entre la situation concrète vécue ou observée par l'élève et les principes et les concepts à apprendre fait écho avec des réflexions menées sur l'enseignement de la modélisation en sciences (Martinand, 1995). Et ces travaux m'inspirent quelques questions conclusives posées ci-dessous à la discipline d'économie-gestion en rapport avec la question de l'ancrage dans le vécu des élèves. Ces questions peuvent se poser pour chaque thème du programme des principes fondamentaux de l'économie et de la gestion en classe de seconde.

D'abord concernant le registre du "réfèrent empirique", c'est-à-dire celui des objets, des phénomènes, des rôles socio-techniques étudiés : Quels objets concrets, quels phénomènes, quelles « manipulations » et observations introduire en classe ou hors-classe, et regrouper ensemble en un champ de familiarisation empirique pour les élèves ? Quelles règles et quels instruments pour réaliser les observations ? La question des échelles (de temps et d'espace) me semble se poser particulièrement en économie : comment rendre perceptible des phénomènes macroéconomiques ? Quelles notions et représentations pour décrire les phénomènes et les objets d'étude ?

Ensuite concernant le registre des modèles construits sur ces référents : Quelles sont les exigences, les problèmes, les visées qui ont amené la nécessité de construire ces modèles ? Le caractère technologique (orienté vers l'action et la transformation du monde) de la discipline « Economie-gestion » doit transparaître dans les réponses à ces questions. Et c'est là une distinction importante par rapport à d'autres disciplines ayant pour finalité la compréhension du monde comme les sciences économiques et sociales. Quelles sont les théories éventuelles, les outils symboliques utilisés ? Quelles sont les significations construites, les conditions d'utilisation, le champ de validité du modèle ou des modèles ?

#### **5. Bibliographie**

Chatel E.(dir.), Caron P, Grosse, G, Richet, A., Simula, L. et Soin, R. (2000). Elèves et professeurs en classe de sciences économiques et sociales : pédagogies actives et activité intellectuelle de l'élève. Paris : INRP.

Johsua S., Dupin J.-J. (1993). Introduction à la didactique des sciences et techniques. Paris : PUF.

Martinand J-L. (1995) Introduction à la modélisation. In J.-L. Martinand & A. Durey, Séminaire de didactique des disciplines technologiques, Cachan, 1994-1995 (pp. 7-20).

Pelpel P. (2001). Apprendre et faire. Paris : L'Hamattan.