

L'acte d'enseignement de l'économie, un moment riche en sens.

Robert Soin
INRP

Introduction

Lorsque l'on s'intéresse aux divers sens possibles de tout enseignement, plusieurs pistes sont habituellement proposées en termes d'objectifs. Un premier objectif qui fait sens peut ainsi être décrit par la formation de la personne, un autre par la formation du citoyen, un troisième enfin par les débouchés sur la vie professionnelle. Pour être incontournables tous ces objectifs légitimes de l'acte d'enseignement renvoient à un futur. Plus exactement l'acte d'enseigner prend du sens du fait des possibilités sur lesquelles il ouvre. C'est donc dans une perspective de moyen ou long terme que sont appréciés les résultats des pratiques quotidiennes d'enseignement. Ce qui est fait par le professeur, appris par l'élève ou l'étudiant dans le cadre du cours, prend du sens du fait de réalisations attendues dans un avenir plus ou moins lointain. Certes, la période d'apprentissage est importante et constitue une étape des différentes formations citées. Cette dernière ne peut évidemment être déconnectée du ou des projets visés, mais elle est perçue comme contribution partielle, comme degré d'un processus continu et cumulatif qui doit déboucher sur les objectifs identifiés.

Sans qu'il soit ici question de contester ces aspects et sens essentiels de l'enseignement, qui articulent et conjuguent temps présent et temps futur, c'est à dire enfance et âge adulte, non actif et actif, etc... ce qui est suggéré c'est d'envisager le moment d'enseignement lui-même comme producteur de sens, c'est à dire comme un instant privilégié durant lequel des connaissances diffuses, des savoirs plus ou moins naturalisés, des concepts spontanés détenus par les élèves ou les étudiants peuvent être repensés et re-signifiés. Autrement dit, de montrer que l'acte d'enseignement, saisi dans son déroulement, est aussi un moment qui s'appuie sur du « déjà là » et le transforme. Notre conviction est que cette transformation, lorsqu'elle se réalise, favorise la remontée vers des connaissances et savoirs plus élaborés. La conceptualisation qui en résulte pourrait probablement contribuer à une meilleure réalisation des finalités de long terme précédemment évoqués.

Cette importance de l'acte d'enseignement *in situ* concerne toutes les disciplines scolaires, mais ce qui fait l'originalité des enseignements de sciences économiques et sociales réside dans le fait que les connaissances initiales sollicitées en classe et parfois livrées par les élèves sont des savoirs partiels qui proviennent de leur expérience économique et sociale acquise hors de la classe. C'est donc à un questionnement et à un regard nouveau sur certaines de leurs propres pratiques quotidiennes ou occasionnelles qu'ils sont conviés. Quel sens nouveau donner aux actes de tous les jours de consommation et d'échange ou à ceux plus rares d'épargne ou de travail saisonnier durant les vacances, lorsque ceux-ci sont resitués, par exemple dans l'analyse plus large et dépersonnalisée des mécanismes de marché ? Comment opère la double rencontre de pratiques économiques et sociales antérieurement acquises et entièrement constituées en dehors de l'école avec les connaissances apprises sur les mêmes phénomènes économiques et sociaux ? Ce que permet l'acte

d'enseignement en SES, sous certaines conditions pédagogiques et pour certains thèmes d'étude, c'est la rencontre de «savoirs sociaux» détenus par les élèves avec des savoirs de référence, plus académiques présentés par le professeur. Cette rencontre étant une voie particulière et féconde de la prise de sens et de la possibilité de réévaluer des comportements de tous les jours. Pour le professeur, elle sert de repère pour élaborer la méthode de travail mise en œuvre susceptible d'aider le cheminement conceptuel des élèves.

Toutefois cette possibilité de prise de sens pour les élèves, à l'occasion du cours, n'existe pas en soi. Elle réclame au contraire certaines exigences. Notre travail sur ces questions a montré que les pratiques pédagogiques mises en œuvre ne sont pas sans effet sur les résultats. Pour le présenter rapidement, il semble que la capacité pour l'élève de repenser et donc de donner du sens à ses propres comportements économiques se manifeste d'autant plus que les interactions de classe entre élèves et entre élèves et professeurs sont ouvertes. Il faut donner la parole pour faire apparaître les savoirs sociaux et pouvoir composer avec eux afin de mieux réaliser la remontée vers des savoirs plus construits. Le moment du travail en classe ouvre ainsi sur la possibilité, pour les élèves, de relativiser leurs propres expériences par comparaison ou écoute de l'autre et de confronter ces expériences relativisées aux savoirs plus codifiés et dépersonnalisés présentés par le professeur. De ces interactions dynamiques il résulte un apprentissage de la connaissance et une conceptualisation plus scientifique qui se fait (ou peut se faire) sans perte de signification et de repères personnels. Elles offrent (ou peuvent offrir) aux élèves la perspective de saisir la complexité de la réalité économique et sociale sans perdre de vue la position d'acteur qu'ils y occupent partiellement comme tout individu.

Or, une des caractéristiques de l'identité disciplinaire des professeurs de SES peut être décrite par les pratiques pédagogiques dites actives qui y sont fréquemment déployées et qui valorisent justement le cours comme moment privilégié d'échanges entre les personnes. Ces échanges intégrant, le plus souvent, des auteurs de référence du sujet étudié ou des faits sociaux déterminants. Il existe donc des possibilités réelles de saisir l'acte d'enseignement en SES comme un instant signifiant et de réflexion des élèves sur leurs pratiques économiques quotidiennes et de l'articuler avec le sens couramment reconnu aux objectifs de formation de la personne, du citoyen et du travailleur. La prise au sérieux de la parole des élèves lorsqu'ils décrivent leurs comportements économiques et sociaux en constitue la cheville ouvrière.

Des exemples et études de cas susceptibles d'illustrer ces propos peuvent être développés. Ils concernent principalement le thème « économie et société de marché » du programme de première ES qui a fait l'objet d'une étude approfondie dans l'ouvrage *Elèves et professeurs en classe de sciences économiques et sociales*, INRP, 2000.

Les quatre points ci-dessous présentés proposent un tour de la question.

I. Un acte d'enseignement situé.

Tout d'abord, il importe de bien localiser les développements qui suivent et de repérer clairement leurs contextes de validité. L'étude concerne l'enseignement des sciences économiques et sociales au Lycée, dans les classes de Premières ES et Terminales ES. Le cadre observé est donc précis et particulier : autour d'une trentaine d'élèves, tenus à obligation de présence, un nombre d'heures hebdomadaires régulier, partagé entre des cours et des travaux dirigés, le tout sous la responsabilité pédagogique d'un professeur de SES, dans une classe. Absolument rien ne permet de penser, à priori, que les quelques conclusions sur lesquelles cette recherche débouche seraient transposables dans d'autres contextes pédagogiques. Il s'agit d'une étude «située» parmi d'autres pour penser le sens à donner à l'enseignement de l'économie et des sciences sociales.

En conséquence, les objectifs pédagogiques visés dont il est question sont des savoirs scolaires destinés à de jeunes élèves, le plus souvent entre 16 et 18 ans qui se trouvent dans la position particulière de découverte d'une discipline. La pratique pédagogique que nous analysons est à penser comme un des moyens mis en œuvre, de longue date, par les professeurs de SES pour répondre aux exigences particulières de cette spécificité pédagogique, à savoir forger la curiosité des élèves en leur fournissant quelques moyens.

Evidemment, il ne s'agit en aucun cas de considérer que cette pratique pédagogique serait plus représentative que d'autres, dans le milieu des enseignants de SES. Elle est une des pratiques pédagogiques, parmi d'autres, mise en œuvre, occasionnellement, par les professeurs de la discipline. Aucune hiérarchie entre ces pratiques pédagogiques ne doit être retenue. Notre démarche tente de décrypter cette pratique tout simplement parce qu'elle existe et produit des résultats. De même elle vise à comprendre les raisons de sa mise en activité par des professeurs, ainsi que ses avantages et limites.

Enfin, ce que nous étudions concerne un travail scolaire mené par le professeur, qui se fixe des objectifs de long terme (faire le programme) et des objectifs immédiats. Chaque cours s'inscrivant comme une étape dans un processus continu, avec un passé (les acquis des cours précédents) et une continuité. Autrement dit, si la pratique pédagogique que nous étudions est dite active parce qu'elle favorise et prend au sérieux la parole des personnes, ce ne sont pas les interventions et interactions en classe qui produisent les objectifs de savoir. Au contraire, ces dernières sont au service d'une meilleure appropriation des connaissances que le professeur choisit et décide de travailler durant la séquence de cours.

II. Une double incertitude.

Comme nous l'avons vu précédemment, la pratique pédagogique active qui nous occupe se fonde d'une part sur des objectifs divers de travail apportés par le professeur, qui s'inscrivent dans une perspective longue de programme et d'autre part sur des interventions d'élèves livrant tout ou partie de leurs expériences personnelles de la question à étudier. Préparation et participation en sont donc les deux piliers. Ce «double agenda» du professeur, que nous qualifions, à la suite des travaux d'E. Chatel de double incertitude, mérite d'être considéré de plus près.

Examinons successivement ces deux aspects.

* Côté préparation du cours, le professeur lors de l'élaboration de chaque séquence, engage une activité de sélection et une activité de transformation.

L'activité de sélection consiste en un choix de concepts, de notions, de procédures d'activités qui lui semblent les mieux adaptées à la classe, c'est à dire qui présentent « ex ante » des avantages supposés, en termes de réception et d'appropriation par les élèves. Cette première opération de sélection est bien sûr articulée au programme, au déroulement global du cours choisi par le professeur et à la connaissance qu'il a de la classe, acquise antérieurement.

L'activité de transformation est de nature didactique, elle représente une composante essentielle du travail du professeur qui s'adresse à des élèves jeunes et débutants. Les savoirs répertoriés et codifiés dans lesquels puise l'enseignant ne peuvent pour la plupart être proposés aux élèves tels quels, dans leur formulation scientifique. Un travail de transformation sur ces savoirs est donc indispensable préalablement à tout acte d'enseignement scolaire afin de les rendre « enseignables » au public de la classe. Une médiation doit donc être réalisée par le professeur entre des connaissances à transmettre et les personnes auxquelles il s'adresse, ce qui peut être décrit par l'image du triangle didactique – un professeur, les élèves de la classe, un savoir spécifié-.

L'activité de transformation didactique est ainsi un travail avant le cours qui projette la réalisation du cours. Elle est tournée vers la réalisation d'un échange en classe qui se déroulera plus tard, elle est préparation d'un futur. Cette réalisation présente donc une importante charge d'incertitude. Le professeur se trouve dans la situation de devoir anticiper l'acte d'enseignement à venir. Ce principe d'anticipation implique qu'il mobilise toutes les ressources qui lui permettent d'opérer la transformation de savoirs la mieux adaptée à sa classe, c'est à dire de faire en sorte que les concepts, notions etc.. qu'il a pour objectif de travailler avec les personnes de la classe ne soient pas vides de sens. Parmi les informations dont dispose le maître pour ajuster sa préparation au plus près des possibilités des élèves, il y a la connaissance de la classe qui résulte, pour partie, de ce qu'ont livré les élèves lors des séquences de cours précédentes. En particulier, lorsqu'ils existent, les échanges oraux entre les élèves et entre les élèves et le professeur sont des éléments précieux qui lui permettent de se faire une idée plus précise des questions, interrogations, niveaux d'apprentissage et préoccupations des élèves. Ces informations peuvent donc contribuer efficacement à guider la préparation de la séquence de cours, c'est à dire à mieux anticiper ce qu'il est raisonnable de faire avec les élèves sans qu'ils perdent pied, autrement dit jusqu'où ne pas aller. La parole livrée en classe lors d'une réflexion collective sur les thèmes enseignés produit une connaissance particulière des personnes sur laquelle le professeur peut compter pour réaliser la difficile médiation indispensable à l'acte d'enseignement qu'il prépare.

* La participation des élèves est donc une composante non négligeable de l'élaboration d'un travail efficace avec les élèves, susceptible de les initier, de favoriser leur entrée dans la discipline nouvelle et de leur donner le goût d'en poursuivre la découverte. Le vocable d'efficacité désignant ici, non pas une improbable productivité du travail d'appropriation des différents items du programme, mais la possibilité d'une remontée, sans perte de sens, vers des savoirs et concepts susceptibles de les aider à penser la complexité et la diversité de la réalité sociale. Cependant cette participation des élèves n'est pas une chose qui se décrète. Elle implique elle-même des conditions de réalisations qui ne sont jamais garanties. Elle est une deuxième incertitude avec laquelle il faut composer.

Tout d'abord la participation dont il s'agit consiste à tenter de placer les élèves dans une situation d'activité durant le cours. Cette activité vise à solliciter la parole des élèves en sorte qu'ils expriment à partir des expériences personnelles qu'il veulent bien verbaliser les connaissances spontanées ou élaborées qu'ils détiennent sur les questions apportées par le professeur. La participation dont il s'agit est donc une mise en activité intellectuelle des personnes puisqu'il leur faut penser leur propre expérience et articuler ces tranches de vie personnelles avec les savoirs plus codifiés, donc dépersonnalisés, que le professeur souhaite partager et qu'il a préalablement préparés et annoncés. Une telle activité orale ne peut évidemment être imposée, à la différence de certaines formes d'évaluation en classe. Elle ne peut se réaliser que sous condition de strict respect de la liberté de chacun. Or la prise de parole en public n'est pas chose simple, surtout lorsqu'elle est reconnue par tous les acteurs éventuels comme contribution au travail de la classe. Elle a un coût, car outre qu'elle implique une mise en scène de soi, plus ou moins facile selon les individualités, elle est exposée à divers risques : risque de hors sujet, de discussion, de critique ou encore de développements souhaités par le professeur.

L'enseignant de son côté dispose de ressources et de pratiques qui peuvent favoriser la participation des élèves. Pour l'essentiel ces conduites pédagogiques se fondent sur l'existence d'une confiance entre les personnes. L'éducateur pour être un médiateur entre des savoirs et des personnes, est plus qu'un simple transmetteur de ces savoirs qu'il a préalablement transformés pour les rendre accessibles à ces élèves. Il est aussi un intermédiaire qui s'applique à créer les conditions les meilleures pour engager durablement les élèves dans l'étude prévue. La prise au sérieux de leurs interventions orales en classe, lorsqu'ils commentent un texte, un tableau statistique ou une expérience personnelle étant la condition d'apparition de ces interventions et de

la confiance entre les personnes. Au fondement de ce type de conduite de la classe, il y a un principe selon lequel les savoirs sociaux sont de véritables expériences sociales, porteurs de connaissances avec lesquelles il est possible de composer pour remplir le contrat éducatif, que cette composition favorise l'appropriation de savoirs difficiles par les élèves et contribue à les aider à les conceptualiser sans lasser leur curiosité.

Le travail du professeur de mise en activité intellectuelle des élèves pendant le cours est donc à la fois favorable à la progression de ses élèves et à l'intériorisation de connaissances qui ne se réalisent pas nécessairement par le rejet ou la négligence de leurs propres apports. Toutefois, cette pédagogie active présente, elle aussi un coût élevé pour l'éducateur. En effet, elle ne s'exerce pas au détriment de ces objectifs et exigences de long terme, clairement identifiés. Cette activité en classe ne se fait pas contre d'autres activités tout aussi importantes telles que l'écoute du cours, le respect d'un plan de travail, les travaux écrits, la prise de notes, etc... C'est d'ailleurs à cette seule condition que la mise en activité dont nous parlons peut être qualifiée de mise en activité intellectuelle. D'autre part, elle implique pour le professeur une réelle tension tant pour tenir l'ensemble des objectifs que pour tenir la classe qui peut toujours dériver de la prise de paroles pour le cours à la prise de paroles décrochée du cours, voire aux bavardages. Enfin une telle activité en classe implique plus de temps et ne peut de ce fait être généralisée comme méthode de travail. Nous retrouverons dans le point quatre cette question.

Enfin, la mise en activité intellectuelle des élèves en cours est étroitement dépendante d'une dernière contrainte qui est la configuration de classe. A la suite de Norbert Elias, ce qu'il faut entendre par configuration, c'est une « figure globale toujours changeante que forment les joueurs (ici les acteurs de la classe) ; elle inclut non seulement leur intellect, mais toute leur personne, les actions et les réactions réciproques ».

Deux remarques sont dès lors à prendre en compte :

- 1) Toutes les configurations de classe ne présentent pas des individus avec les mêmes dispositions de travail et particulièrement du type de travail évoqué.
- 2) Les configurations de classe qui présentent le plus de proximité avec la possibilité de cette pratique pédagogique ne doivent pas être considérées comme toujours disponibles pour une telle pratique. Comme toutes les configurations, celle d'une même classe est mouvante et se transforme sans cesse.

Il importe donc que le professeur apprécie cette plasticité de la configuration de classe et compose avec elle. Une étude menée sur cette question (G. Grosse, R. Soin, 2000) a permis de cerner quelques unes de conditions de possibilité. La première est un accord global plus ou moins net des personnes avec le projet scolaire d'ensemble, cet accord pouvant présenter différents motifs, goût de l'étude, chance à saisir, projet professionnel... La seconde condition renvoie à l'ambiance de classe, c'est à dire à la nature dominante des relations entre les personnes. Selon que ces dernières sont plutôt marquées par l'indifférence, conflictuelles ou plutôt coopératives, le professeur trouvera un milieu plus ou moins permissif à la prise de parole pour le cours. Plus l'adhésion au projet scolaire et plus l'entente entre les personnes de la classe est manifeste, plus les échanges seront faciles, moins leur coût sera élevé pour les personnes.

Il en résulte que les configurations de classe ne sont jamais totalement prévisibles et qu'elles présentent toujours une certaine incertitude qui place la relation de l'individu au groupe dans un rapport social constamment changeant.

La gestion de la classe par le professeur nécessite de penser cette réalité, de la connaître et de s'y adapter chemin faisant. Plus il dispose d'informations issues des personnes de la classe plus il est apte à faire face à ce type d'incertitude c'est à dire à s'y adapter, à agir sur elle, à la réduire.

Le type de mise en activité intellectuelle des élèves à l'occasion de la séquence de cours n'est pas chose aisée. On l'a vu, elle nécessite des efforts spécifiques, elle présente des exigences

particulières et implique des tensions de la part de l'ensemble des acteurs, élèves et professeur. Elle est par ailleurs une méthode d'enseignement qui expose à une double incertitude, celle de la réalisation d'une préparation et celle de la configuration, incertitude qui renvoie à un travail à venir, mais aussi incertitude du déroulement d'un travail présent. Certes, on peut évidemment s'attendre à l'incertitude, quelque soit la méthode pédagogique choisie lorsqu'on pense le futur, la difficulté marginale de cette méthode vient du fait qu'elle introduit probablement davantage d'incertitude dans le présent de la classe, comparativement à d'autres méthodes pédagogiques, le cours magistral par exemple.

La démarche pédagogique qui nous occupe correspond donc à un mode de gestion spécifique de l'incertitude, inhérent à tout acte d'enseignement, auquel nous attribuons certaines vertus.

Examinons-les.

III. L'interaction

Enseigner les sciences sociales place les enseignants dans la posture particulière d'être fréquemment confrontés à des élèves qui ont une vraie expérience sociale d'au moins une partie des contenus qu'ils souhaitent transmettre. Autrement dit, d'avoir en face de soi, en classe, des « êtres sociaux » qui disposent d'expériences personnelles qui ont à voir avec les objets d'enseignement développés par le professeur. Ces expériences personnelles doivent être respectées, c'est à dire reconnues comme de vrais savoirs sociaux qu'il faut accepter et convoquer.

L'expérience est un vocable que nous avons largement mobilisé jusqu'ici. Peut-être est-il utile de le préciser avant d'entrer plus avant dans la description des avantages attendus des interactions en classe.

Le concept d'expérience forgé par John Dewey (1944) semble particulièrement intéressant pour comprendre les questions qui nous occupent.

« On ne peut comprendre l'expérience que si l'on note qu'elle comporte un élément actif et un élément passif... Du côté actif, l'expérience éprouve. Du côté passif elle subit. Quand nous faisons l'expérience de quelque chose, nous agissons sur elle, nous faisons quelque chose avec elle ; puis nous en subissons les conséquences...La fécondité, la valeur de l'expérience se mesure à la manière dont les deux phases sont liées...Apprendre par expérience, c'est établir un lien rétrospectif et prospectif entre ce que nous faisons aux choses et le plaisir ou la douleur que les choses provoquent en nous en retour de nos actions. Dans ces conditions, faire devient une mise à l'épreuve, une expérimentation avec le monde pour découvrir à quoi il ressemble, subir devient enseignement – découvertes des liaisons entre les choses ».

On ne pourrait mieux dire les choses. L'enseignement des sciences sociales n'implique pas que l'on considère systématiquement ceux que l'on instruit comme de simples spectateurs passifs, mais au contraire comme des personnes qui ont des expériences fécondes qui leur apportent des connaissances sur le monde. Il nécessite, à chaque fois que possible, de ne pas dissocier l'activité pratique accumulée hors de la classe et dans un autre temps de l'activité de l'esprit déployée en classe. De ne pas séparer arbitrairement la prise de conscience intellectuelle des choses des conditions d'origine et vécue de leur signification.

Les interactions représentent une tentative privilégiée d'articulation de ces expériences personnelles de la réalité sociale avec les savoirs plus académiques et dépersonnalisés vers lesquels il convient de conduire les élèves. Elles permettent de rapprocher savoir et signification, de ne pas perdre en route la richesse première de l'expérience sociale des personnes. Elles évitent, ou au moins limitent, la réification de savoirs qui n'existeraient plus qu'en dehors des personnes

Trois intérêts de l'interaction en classe peuvent être repérés pour les élèves.

- L'élève qui exprime sa propre expérience du fait social étudié en classe est placé dans la position particulière de verbaliser, devant un public concerné par la question étudiée, une partie de son histoire. Cette situation n'est pas celle de la prise de parole anodine dans la vie courante, elle est, au contraire, une réalité sociale doublement exposée : aux remarques de l'ensemble des acteurs de la classe, élèves et professeur, aux savoirs plus scientifiques que le professeur met en jeu. Il y a donc une expérience racontée, une expérience de mise en mots de l'expérience vécue. Ce qui implique de la part de l'intervenant un premier effort de mise à distance de sa propre expérience sociale, en voie d'être réfléchie. C'est à dire d'avancer une présentation déjà plus en phase avec les savoirs plus codifiés de la question traitée. En effet l'élève qui verbalise sa propre expérience, objective la connaissance spontanée qu'il a acquise du monde. Il décrit une réalité sociale dans laquelle il s'inscrit comme acteur, donc de façon déjà distanciée. Pour paraphraser J. Piaget, il opère une mise en mots de l'expérience sociale qui suppose et facilite la « décentration ».

- Les échanges d'expériences personnelles entre élèves permettent à chacun, intervenant ou auditeur, d'élargir sa propre palette de savoirs et d'outils. Par un processus, qu'on pourrait qualifier d'agglutination d'expériences locales, les élèves acquièrent des repères identifiables et mis en commun qui favorisent la sédimentation et l'appropriation de savoirs et concepts plus généraux. Les interactions dont il s'agit sont donc des rencontres de savoirs et d'expériences sociales plus que des rencontres d'individus. Elles apportent et croisent du spontané et du construit ce qui contribue autant à l'élargissement des connaissances de chacun qu'à la relativisation des situations particulières. Notre intuition est que ces échanges d'expériences sociales, lorsqu'elles sont guidées et maîtrisées par le professeur qui les oriente vers les objectifs qu'il s'est fixé, agissent comme des « externalités positives » dont les gains résultent autant de la mobilisation de connaissances personnelles que de leur confrontation à d'autres expériences personnelles et aux savoirs plus codifiés apportés par le professeur. Par exemple la rencontre de ces expériences sociales particulières peut permettre d'identifier des caractères communs à toute les situations, des invariants que l'on retrouve dans les savoirs plus établis développés par le professeur, par opposition à d'autres aspects qui peuvent désormais être perçus comme spécificités ou particularismes davantage liés à d'autres réalités qu'aux faits sociaux étudiés. Ce que nous nommons externalités positives, dans la situation présente, se situe justement à la rencontre de tous ces savoirs, dans cet «entre» qui n'est plus exactement le savoir livré par la personne, mais déjà un savoir qui intègre d'autres apports et supports partiellement conceptualisés.

- Enfin cette mise à distance et cette relativisation de l'expérience personnelle, qui ne signifie pas perte de l'expérience mais rencontre et enrichissement avec d'autres savoirs plus élaborés autorise les conditions de la découverte sans contrer la curiosité. Par ailleurs, il nous semble que ces interactions contribuent à préserver une remontée vers les savoirs plus savants sans perte d'esprit critique, puisque c'est par la constante confrontation de la différence et de la ressemblance, de la personne et du social, de la classe et du dehors que sont présentés les savoirs scolaires du programme. Il ne s'agit à aucun moment de se contenter d'une acquisition mécanique de connaissances vidées de leur signification, désubstantialisées, les « savoirs morts » dont parle J. Dewey, mais au contraire de permettre aux élèves de s'approprier les problèmes et questions que posent ces connaissances sociales. D'être mieux à même de répondre aux exigences de problématisation qu'elles induisent.

Pour le professeur la pratique de ce type de pédagogie, même si elle ne peut qu'être occasionnelle, offre des avantages.

- D'abord en classe elle permet de réaliser des réglages fins en adaptant, corrigeant, réorientant tel ou tel aspect de la préparation. La participation des élèves apporte une réponse ou des éléments d'information sur l'anticipation qu'il a eu du cours qu'il est en train de faire. Deux types de situations peuvent être décrites. La première concerne les ajustements qu'il doit opérer par rapport

au projet initial. Par exemple les interventions des élèves concernant les pratiques de consommations et les préoccupations qu'elles révèlent sont davantage du côté des analyses de la concurrence imparfaites que ce qu'il avait anticipé, plus dans le registre de l'étude de l'équilibre des marchés. Il doit donc, au pied levé, modifier tout ou partie d'une question qu'il a décidé de traiter, progresser à partir des exemples issus des expériences personnelles ou « fouiller » dans ses propres ressources pour parvenir à l'objectif de savoir qu'il s'est fixé, mais en utilisant un autre chemin que celui qu'il avait projeté. L'autre situation survient lorsque les interventions des élèves font apparaître une question de fond, une interrogation collective, un fait d'actualité ou de société important et en relation directe avec le sujet d'étude. Dans ce cas la prise en compte des interactions de classe l'amène à modifier tout ou partie de l'objectif ou d'un des objectifs qu'il s'était fixés. Si la demande de la classe est très forte et qu'il ne peut reporter la ou les réponses, par exemple des demandes d'explications concernant un conflit social grave, alors que l'étude porte sur l'entreprise, ou le marché du travail, alors le professeur doit réorienter sa démarche d'ensemble et en bouger la hiérarchie initiale sans renoncer aux points qu'il comptait développer. Fréquemment, le professeur invite aussi les élèves à revenir sur leurs propres questions, à les reformuler, à les repenser avec les matériaux nouveaux du cours et avec ceux des autres contributions personnelles. Bref, à fouiller dans leurs propres ressources pour penser leurs actes sociaux.

On l'aperçoit aisément une telle démarche présente de l'incertitude et implique en conséquence, de la part du professeur des adaptations, des régulations et des tensions. Elle est donc difficile mais présente des possibilités réelles de proximité avec le travail des élèves, leurs progressions dans le programme et leurs préoccupations. Ce sont ces proximités et le souci d'y coller qui apportent aux personnes enseignées la possibilité de donner du sens à des connaissances plus conceptualisées et de re-signifier des connaissances spontanées issues des expériences variées.

- Ensuite les interactions en classe constituent autant de ressources dont dispose le professeur pour l'élaboration des séquences de cours à venir. Elles lui permettent des anticipations de meilleures qualités pour les prochains cours puisqu'ils pourront se bâtir à partir d'informations qui viennent de la classe et que le professeur a recueillies antérieurement. Ce qui peut lui permettre de penser des articulations et des choix mieux adaptés de transformations didactiques et de proposer des travaux de synthèse ou de problématisation des questions soulevées proches des questionnements des personnes.

Au fond toute pratique pédagogique dite active, en ce sens qu'elle se donne pour but la mise en activité intellectuelle des élèves, repose sur l'intention commune aux protagonistes de la classe de faire quelque chose ensemble. Sa réussite dépend donc du principe partagé que l'acte éducatif en sciences sociales peut se nourrir des expériences variées de chacun. Certes le professeur qui programme, organise, anticipe et régule est le chef d'orchestre sans lequel rien ne pourrait se faire. Il tient la place essentielle pour enrôler les élèves et les amener à jouer le jeu de cette activité et susciter leur engouement au travail et pour la discipline. Cependant de tels apprentissages impliquent de compter avec les élèves de la classe tels qu'ils sont à chaque période de cours.

Pour résumer les interactions dont nous parlons, susceptibles de faire progresser les élèves vers des connaissances plus scientifiques sans perte de sens combinent à la fois de l'intermédiation de la part du professeur et de l'action de la part de la classe et du professeur.

IV. Quelques remarques

Si elle présente des avantages identifiés pour faciliter les apprentissages d'élèves qui découvrent les enseignements de sciences sociales et en particulier d'économie, la mise en activité intellectuelle des élèves en classe ne peut être considérée comme « la » pédagogie des sciences économiques et

sociales au lycée, plutôt caractérisées par le pluralisme pédagogique. Comme nous l'avons indiqué d'entrée, elle est une pratique pédagogique parmi d'autres.

A cela plusieurs raisons. D'abord elle ne peut être mise en œuvre pour tous les items. Si elle se prête volontiers aux cours sur le marché, tous les élèves sans exception ayant une expérience au moins de consommateurs, elle est peu appropriée pour d'autres cours tout aussi importants, par exemple la comptabilité nationale et plus particulièrement l'excédent brut d'exploitation. On l'a compris les interactions de classe ne sont possibles que si les élèves sont en mesure de livrer une expérience sociale adaptée. D'autre part, une telle pratique de classe ne peut exister que si les personnes acceptent de prendre la parole, autrement dit que si la configuration de classe est suffisamment coopérative. Un thème du programme favorable à une telle pratique n'est pas une condition suffisante pour sa mise en œuvre. Par exemple elle est habituellement plus facile à développer en 1^{ère} qu'en terminale, la pression du bac poussant plutôt tous les acteurs de la classe, professeur et élèves vers une pédagogie plus dirigée et moins dialoguée... Autre limite, nous l'avons montré cette pratique à un coût très élevé pour le professeur. Son bon déroulement implique une gestion « ex ante » et « in situ » de l'incertitude. Cela oblige de lourds investissements personnels et souvent de grosses attentes de la part de l'enseignement. Les résultats n'étant pas souvent à la hauteur de ces attentes, il en résulte des déceptions fréquentes. Enfin la pratique expose parfois à des débordements de paroles qui ne correspondent plus aux sollicitations du cours.

Il reste cependant que ce type de pédagogie demeure une des ressources d'enseignement utilisée par les professeurs de SES qui ont à socialiser de nombreux élèves aux pratiques et apprentissages des sciences sociales et que ces recours occasionnels leur apportent des informations durables sur la classe et sur les ajustements à réaliser sur leurs enseignements. Elle offre aussi le réel plaisir de proposer aux élèves une démarche qui les inscrit dans un rapport aux savoirs plus personnalisé. La reconnaissance d'une certaine légitimité aux savoirs spontanés et expériences sociales individuelles acquis hors du champ scolaire, constituant la base de cet élargissement et d'une coopération active et positive entre personnes.

Au delà de ce constat, la mise en activité intellectuelle de l'élève à partir des divers ressorts de la pédagogie active pose le problème des relations entre contenus enseignés et formes pédagogiques. Il serait sur ce plan erroné de considérer que les sciences sociales présenteraient un contenu qui prédisposerait à tel ou tel type de pratique pédagogique. Comme si la forme d'enseignement dépendait du contenu enseigné. Il n'y a, en l'occurrence aucune causalité robuste à établir. En réalité la possibilité d'une mise en activité intellectuelle des élèves en classe, telle que nous l'avons brièvement décrite, est principalement liée aux enseignements qui placent les personnes en situation d'avoir une expérience personnelle des objets enseignés, c'est à dire de faire pénétrer la vie sociale extérieure dans la classe. Elle dépend aussi d'une intention collective caractérisée par des objectifs communs. Ainsi certains contenus des programmes de sciences sociales se prêtent mal ou pas du tout à ce type de conduite de la classe et d'autres qui s'y prêtent mieux ne pourront être traités par cette méthode, faute de volonté du groupe. De ce fait, les professeurs de SES des lycées mobilisent une variété de pratiques pédagogiques selon les moments, les possibilités et les volontés. Aucune régularité claire n'existe. Ce qui caractérise plutôt les pratiques d'enseignement de la discipline, c'est la capacité qu'ont de nombreux collègues de passer d'une pédagogie à l'autre, c'est à dire de s'adapter aux besoins et réalités variables de la classe, de même qu'aux différents items issus de plusieurs registres de savoirs. La variété des situations pédagogiques pouvant s'apprécier à partir d'une échelle fictive du degré plus ou moins grand de participation des élèves.

Des études que nous avons menées sur ce terrain et qui avaient pour thème le chapitre « Economie et société de marché » de l'ancien programme de Première ont clairement indiqué que le résultat, c'est à dire ce qui s'apprend, peut être très différent selon la pratique pédagogique choisie. Une pratique observée, s'appuyant moins sur les expériences des marchés qu'ont les élèves débouchant

plutôt sur une approche en termes d'équilibre. Une autre, plus attentive à ces expériences proposant une approche plus orientée sur la dynamique des marchés et la concurrence imparfaite (Cette étude pourrait, si besoin, être explicitée). Aucun écart notable de notes n'étant repérable lors des évaluations finales pour ces deux classes.

Enfin, dernière remarque, il semble que plus le niveau de participation des élèves est élevé, plus il est possible de ne pas placer dans des rapports d'opposition théorie et pratique, du fait que la remontée vers les savoirs plus théoriques se réalise par mobilisation et prise en compte des expériences des personnes. Ce qui nous paraît une condition propice à des apprentissages qui ne coupent pas les individus des histoires personnelles qu'ils ont avec les faits sociaux analysés. Sans compter qu'un tel choix, par le respect qu'il accorde à la parole d'autrui, fonde l'activité scolaire sur un principe de démocratie. Un processus dynamique et fécond entre savoirs codifiés et savoirs sociaux est alors à l'œuvre qui permet d'observer et de comprendre un peu mieux comment se réalisent les processus d'apprentissage et les intentions qui les orientent.

Les objectifs généraux de l'enseignement ne sont alors plus énoncés comme des choses à transmettre ou à réaliser dans le futur.

L'acte d'enseignement dévoile, au contraire, quelques uns des mécanismes et processus dynamiques de l'appropriation de savoirs qui se réalisent dans la boîte noire de la classe.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALTET M. (1994), Comment interagissent enseignant et élèves en classe ?, *Revue française de pédagogie*, n° 107, 123-139.
- BEITONE A. et LEGARDEZ A., Contre l'empirisme et pour le pluralisme, *Cahiers pédagogiques*, n°308, 1992.
- BRUNER JS , Quand la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle, ESHEL, Paris, 1991.
- CHATEL E., Comment évaluer l'éducation ?, *Delachaux et Niestlé*, 2001
- CHATEL E., CARON P, LE MERRER P., PASQUIER P., RICHEL A ? SIMULA L, Marchés et prix, savoirs enseignés et façons d'enseigner en sciences économiques et sociales, *INRP*.
- CHATEL E, GROSSE G, RICHEL A, SIMULA L, SOIN R, Elèves et professeurs en classe de sciences économiques et sociales, *INRP*, 2000.
- CHEVALLARD Y, La transposition didactique, *La pensée sauvage*, 1991.
- DEWEY J, Démocratie et éducation, A. Colin.
- DUBET F, Les lycées, *Dossier éducation et formation*.
- DURU-BELLAT M et MINGAT A, Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif, *PUF*.
- ELIAS N, Qu'est ce que la sociologie, *Agora pocket*.
- GOFFMAN E, les cadres de l'expérience, *Editions de minuit*
- LEINHARDT G, GREENO J, The cognitive skill eo teaching, *Journal of education psychology*.
- LEVY-GARBOUA L, MINGAT A, les taux de rendement de l'éducation, *L'économie de l'éducation, Economica*.
- PIAGET J, Où va l'éducation ?, *Gonthier-Denoël*.
- ROCHEIX JY, le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité, *PUF*.
- SALAS R, CHATEL E, RIVAUD-DANSET D, Institutions et conventions, la réflexivité de l'action économique, *EHESS*.
- SIMLER B, L'évaluation en sciences économiques et sociales, *CRDP DE LILLE*.
- VIGOTSKI LS, Pensée et langage, *Hachette*.