Revue française de pédagogie

Enseigner les sciences économiques : pour une approche didactique

Mr Alain Beitone, Mr Alain Legardez

Résumé

Les auteurs s'appuient sur le concept de transposition didactique et montrent sa fécondité pour l'enseignement des sciences économiques et sociales. Une telle approche didactique refuse les oppositions stériles entre les démarches centrées sur l'élève et les démarches centrées sur les savoirs. Les savoirs ne peuvent être appropriés que s'ils s'inscrivent dans une démarche permettent à l'élève de construire son propre savoir. Mais les savoirs sont produits par des communautés scientifiques, la réflexion sur l'histoire et l'épistémologie des disciplines enseignées est donc essentielle pour la didactique. Les auteurs soulignent que les sciences sociales s'inscrivent, comme les sciences de la nature, dans une « visée scientifique ». L'affirmation de cette nécessaire scientificité ne doit pas conduire à ignorer les représentations sociales des élèves. Toute démarche didactique suppose au contraire la prise en compte des représentations afin de définir des « objectifs-obstacles » et des stratégies d'apprentissage afin de conduire les élèves à une connaissance plus pertinente des réalités économiques et sociales.

Abstract

This article endeavours to show the relevance of the didactic transposition concept for the teaching of economic and social sciences. The epistemo- logic thought and the study of economic representations are emphasized as a requisite to develop learning strategies in which the student is given means to construct his own knowledge.

Citer ce document / Cite this document :

Beitone Alain, Legardez Alain. Enseigner les sciences économiques : pour une approche didactique. In: Revue française de pédagogie, volume 112, 1995. Didactique des sciences économiques et sociales. pp. 33-45;

doi : https://doi.org/10.3406/rfp.1995.1224

https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1995_num_112_1_1224

Fichier pdf généré le 24/12/2018

creative commons

Enseigner les sciences économiques : pour une approche didactique

Alain Beitone et Alain Legardez

Persée creative commons

Les auteurs s'appuient sur le concept de transposition didactique et montrent sa fécondité pour l'enseignement des sciences économiques et sociales. Une telle approche didactique refuse les oppositions stériles entre les démarches centrées sur l'élève et les démarches centrées sur les savoirs. Les savoirs ne peuvent être appropriés que s'ils s'inscrivent dans une démarche permettent à l'élève de construire son propre savoir. Mais les savoirs sont produits par des communautés scientifiques, la réflexion sur l'histoire et l'épistémologie des disciplines enseignées est donc essentielle pour la didactique. Les auteurs soulignent que les sciences sociales s'inscrivent, comme les sciences de la nature, dans une « visée scientifique ». L'affirmation de cette nécessaire scientificité ne doit pas conduire à ignorer les représentations sociales des élèves. Toute démarche didactique suppose au contraire la prise en compte des représentations afin de définir des « objectifs-obstacles » et des stratégies d'apprentissage afin de conduire les élèves à une connaissance plus pertinente des réalités économiques et sociales.

Enseigner l'économie, c'est conduire les publics en formation à la maîtrise d'un certain nombre de savoirs économiques désignés par l'institution et/ou par le formateur comme devant être enseignés (1).

La position qui sera défendue ici s'appuiera sur un constructivisme (2) « bien tempéré » et tentera de prendre au sérieux l'objectif de construction de leur savoir par les apprenants. Il nous paraît vain d'opposer une approche centrée sur le savoir et une approche centrée sur l'élève : les savoirs sont le produit d'une histoire et de l'activité de communautés scientifiques ; quant à la mission du système éducatif, elle est de conduire les apprenants à l'appropriation de connaissances, ce qui implique la prise en compte de l'élève dans toutes ses dimensions individuelles et sociales.

Pas de formation sans référence aux savoirs ; pas de formation sans prise en compte de la construction de ses propres savoirs par l'élève.

Comme dans toute autre discipline, mais sans doute avec des spécificités qu'il faudra préciser,

l'enseignant en économie est donc conduit à opérer une transposition d'un « savoir-savant » (objet de savoir), souvent fort ésotérique, en « savoir-enseigné » (objet d'enseignement) qui diffère du premier dans la forme comme dans le fond.

Cependant il lui faudra se garder de sombrer dans une vulgarisation sans prétention scientifique. La place occupée aujourd'hui par les questions économiques dans les médias et dans les débats politiques expose le formateur (souvent sous la pression des formés ou sous prétexte d'une « pédagogie inductive ») à une dérive vers une discussion de « Café du Commerce ».

L'enseignement de l'économie nécessite donc de la part du formateur une bonne maîtrise du savoir-savant et une réflexion épistémologique sur la discipline (3), faute de quoi la transposition ne résulterait pas de choix conscients mais du hasard ou de l'imitation de modèles préexistants. Mais l'enseignant en économie ne peut se contenter de réflexions sur les savoirs ; il devrait également accorder une large place à l'analyse des conceptions préalables des apprenants et aux modalités de construction de leurs savoirs.

Une telle approche globale présuppose une réflexion épistémologique et didactique spécifiques, avant de pouvoir proposer les éléments d'une stratégie didactique en économie.

LES SCIENCES ÉCONOMIQUES : UNE APPROCHE ÉPISTEMOLOGIQUE

Le fondement scientifique des savoirs enseignés est un enjeu considérable. Si un tel fondement n'existe pas, si en matière d'économie tout est affaire d'opinion ou de jugement de valeur, alors on voit mal ce qui légitime l'activité de l'enseignant et ce qui pourrait convaincre l'élève de chercher à s'approprier tel discours plutôt que tel autre. Si au contraire, comme nous le pensons, la science économique, et l'ensemble des sciences sociales, ont bien une visée scientifique, alors le formateur peut légitimement définir des savoirs à enseigner, construire des situations didactiques permettant aux élèves de s'approprier des savoirs. Il peut surtout conduire l'élève à acquérir une attitude scientifique à l'égard des phénomènes économiques.

Quelle scientificité ?

Un statut épistémologique discuté

Le statut scientifique de l'économie fait l'objet d'au moins deux positions :

- Le positivisme assimile la science économique aux sciences de la nature et en particulier au modèle de la physique classique. Cette position se trouve chez certains libéraux (V. Pareto en particulier) et chez certains marxistes orthodoxes.

- Une autre attitude consiste à mettre l'accent sur la spécificité du discours se rapportant à la réalité sociale et à contester le modèle des sciences de la nature comme archétype de la scientificité. Cette position se trouve chez des auteurs « critiques » (M.H. Dowidar, 1981, par exemple) aussi bien que chez des libéraux (F. Hayek, 1952). On peut rattacher à cette position les auteurs de la tradition française qui privilégient une approche humaniste de la science économique (A. Marchal, H. Guitton, F. Perroux...), les auteurs de l'École Historique Allemande qui contestent la prétention à l'universalité de l'économie politique ricardienne, les auteurs enfin qui veulent produire une « critique de l'économie politique » ou qui contestent la coupure entre l'analyse économique et les autres sciences sociales (A. Caillé, 1986 et 1993) (4).

On remarquera que ces deux positions ne recoupent pas les clivages traditionnels : marxistes/libéraux ou libéraux/keynésiens.

Si un tel débat existe sur le caractère scientifique de l'économie, quelle légitimité peut revendiquer un enseignement de cette discipline ?

Au premier abord, les travaux des plus marquants des épistémologues contemporains K. Popper (1934 et 1963) et T. Kuhn (1962 et 1977) aggravent ce scepticisme.

Pour Popper la « réfutabilité » constitue le critère distinctif fondamental du discours scientifique. Or il semble que les discours économiques résistent aux expériences cruciales et que chaque théoricien soit à même de produire des tests économétriques à l'appui de ses thèses.

Comme le souligne R. di Ruzza (1988), l'éthique de la connaissance que défend Popper ne peut nous laisser indifférents. Il n'est pas nécessaire d'adhérer à la philosophie politique de K. Popper pour considérer avec lui que le scientifique doit

chercher à prouver qu'il a tort, et pour en appeler à une forme de rationalisme critique contre le dogmatisme. Si un chercheur peut succomber à la tentation du prophétisme, la communauté scientifique, par les débats qui la traversent, exerce une vigilance épistémologique.

La conception de la « science normale » de Kuhn (un paradigme dominant entre deux « révolutions scientifiques »), semble par contre particulièrement inadaptée à la science économique.

Pourtant, même si l'on considère qu'il n'y a pas de « science normale » en économie et si la notion de « révolution scientifique » en sciences économiques est âprement débattue (5), il n'en est pas moins évident qu'au cours de l'histoire de la science économique des paradigmes ont été dominants et ont influencé les autres paradigmes (6).

En rapprochant ainsi des épistémologues dont les oppositions sont connues nous ne cherchons pas à sombrer dans un unanimisme de mauvais aloi. Nous voulons simplement rappeler que dans les « sciences dures » aussi les débats épistémologiques sont très vifs et que la science économique ne souffre pas d'une infirmité particulière.

On peut résumer la posture épistémologique que nous proposons à partir des trois critères de la « visée scientifique » proposés par G.G. Granger (1993, pp. 45-47) :

– la visée scientifique est « visée d'une réalité » (en ce sens on peut distinguer les « sciences de l'empirie » des disciplines formelles comme la logique ou les mathématiques) ;

– « la science vise des objets en vue de décrire et d'expliquer, non directement d'agir » ;

– la visée scientifique est caractérisée par « le souci constant de critères de validation ».

Il nous semble que ces trois critères sont valables – fût-ce de façon spécifique – pour les sciences de l'homme et de la société (donc pour la science économique) aussi bien que pour les sciences de la nature.

C'est ainsi que deux des arguments traditionnellement utilisés pour justifier une coupure radicale entre sciences de l'homme de la société et sciences de la nature ne résistent guère à l'examen :

– On dit souvent que les sciences sociales ne peuvent pas recourir à l'expérimentation ; mais la météorologie et la vulcanologie, par exemple, ne le peuvent pas davantage.

– On dit aussi qu'en matière de sciences sociales il n'y pas de séparation radicale entre le sujet et l'objet de la connaissance ; mais les développements de la physique conduisent au même problème d'interaction entre sujet et objet. L'objet de la connaissance n'est jamais donné, il est le résultat d'un processus d'objectivation qui est constitutif de la démarche scientifique.

« L'indispensable scientificité »

Il nous semble donc possible d'affirmer qu'au-delà des débats sur la spécificité des sciences sociales et de la science économique en particulier, il existe bien aujourd'hui une production de discours scientifiques. Les économistes divergent certes quant à leur système de valeurs (A. Klamer, 1988) et ces divergences ne sont pas sans effet sur leurs choix théoriques ou sur le choix de leur champ de recherche. Cependant, cette « impossible neutralité » (qui n'est pas propre aux sciences sociales) doit être conciliée avec « l'indispensable scientificité » (A. Bonnafous, 1989).

La science économique ne connaît certainement pas un progrès continu ou une succession de « révolutions » conduisant à un degré croissant de scientificité. Cependant le retour périodique des mêmes thèmes de débats s'accompagne d'un approfondissement de la connaissance économique.

Selon la formule de J. Robinson, la science économique progresse en spirales, chaque étage se construisant sur les acquis des étages inférieurs (7).

On peut alors avancer que la formation à l'économie suppose la maîtrise par les formés de ces débats épistémologiques, une maîtrise suffisante pour qu'ils puissent se prémunir contre l'idée qu'en économie tous les énoncés se valent ou que cette discipline n'est pas très sérieuse puisque des auteurs reconnus peuvent soutenir sur un même problème des opinions très différentes.

Combien de paradigmes ?

Notre choix épistémologique consiste à affirmer que l'économie est une science sociale qui voit cohabiter durablement plusieurs paradigmes (8), **et que la tension entre ces paradigmes est un élément moteur de son dynamisme scientifique.**

La concurrence entre des « programmes de recherche » (I. Lakatos) n'est pas spécifique aux sciences sociales, mais elle y est plus visible en raison des enjeux sociaux et politiques aisément perceptibles. Il y a donc là un problème didactique particulier : il nous semble qu'on ne peut accepter, même au nom de la simplification, de n'enseigner qu'un seul paradigme.

Le point de vue « pluri-paradigmatique » que nous adoptons conduit à poser plusieurs questions : Quels sont les paradigmes à l'œuvre dans le savoir-savant ? Quelles sont les oppositions pertinentes entre les différents discours économiques ? Que faut-il en enseigner ?

Un grand clivage

Il n'est pas facile de recenser les différents paradigmes en sciences économiques. Toute analyse approfondie conduit en effet à remettre en cause les grandes classifications trop souvent admises.

Il faut souligner que le degré de complexité des débats doit être adapté au public et aux objectifs de la formation. Par ailleurs il importe d'éviter deux écueils qui découleraient d'une présentation trop rigide des différents paradigmes et de leurs oppositions :

– le premier écueil consisterait à présenter les paradigmes de façon à constituer un obstacle à des apprentissages ultérieurs qui mettront l'accent sur des oppositions plus nuancées ou des tentatives de dépassement (9).

– Le second écueil consisterait à occulter le caractère fructueux des débats, l'élève étant alors conduit soit à juxtaposer les théories de façon purement scolaire, soit à choisir une théorie « contre » d'autres, au détriment de toute réflexion critique.

Dans une première approche, on peut présenter deux matrices scientifiques qui coexistent et s'opposent en Économie, sans qu'on puisse affirmer que l'une est plus « scientifique » que l'autre, puisqu'elles ont toutes deux une visée scientifique.

L'une se fonde sur l'« individualisme méthodologique » et la logique du marché ; l'autre sur le « holisme méthodologique » et les déterminismes sociaux et économiques (10).

Les tenants de « l'individualisme méthodologique » considèrent que les faits sociaux résultent de l'agrégation des comportements individuels. Les tenants du « holisme méthodologique » pensent au contraire que les comportements individuels ne peuvent se comprendre qu'à partir de l'analyse de la totalité sociale.

On peut, par exemple, opposer les auteurs pour lesquels le système économique est fondé sur le comportement rationnel des acteurs et l'auto-régulation par le marché et les auteurs qui mettent l'accent sur les logiques structurales et les normes sociales qui déterminent les comportements économiques des agents. Dans le premier groupe on fera figurer les économistes classiques (A. Smith, D. Ricardo, J.-B. Say), les économistes néo-classiques (L. Walras, V. Pareto) et dans le second les économistes marxistes et les économistes « radicaux ».

Conduire les formés à la maîtrise de cette opposition nous semble un objectif pédagogique pertinent car ce clivage entre deux paradigmes fondamentaux recoupe de nombreux débats économiques et politiques (11).

Mais cette première approche doit être enrichie et relativisée.

Des auteurs importants ne trouvent pas place dans ce schéma. C'est le cas de J.M. Keynes qui, bien que très hostile au socialisme et au communisme, dresse un réquisitoire contre la théorie économique de son temps au nom d'une réforme du système capitaliste. C'est aussi le cas d'auteurs « hétérodoxes » comme J. Schumpeter, T. Veblen ou F. Perroux.

De plus, d'autres clivages essentiels peuvent être mis en évidence. Par exemple, les néo-classiques et les autrichiens (C. Menger, L. von Mises et F. Hayek) s'opposent sur la question de l'équilibre économique. Pour les premiers l'économie laissée au libre jeu des lois du marché tend vers un équilibre stable, pour les seconds au contraire (qui prennent en compte la production et non seulement l'échange) la situation fondée sur la libre initiative individuelle ne peut que produire des déséquilibres, et le marché est la forme d'organisation la plus efficace pour traiter l'information et l'incertitude.

Empirisme naïf ou rationalisme critique ?

Le refus de l'empirisme : un choix épistémologique

Si nous avons privilégié une approche fondée sur la présentation des paradigmes économiques c'est que nous nous situons en rupture avec la conception empiriste et inductive qui a longtemps dominé dans le domaine de la formation économique non universitaire (enseignements scolaires, formation continue) (12).

Cette conception a été exprimée avec une particulière clarté par J.-P. Courthéoux (1977) : « L'enseignement économique devrait, au niveau de l'initiation, se fonder sur des éléments très simples empruntés à la réalité et à l'expérience quotidienne. (...) Quelques observations sur le comportement d'une ménagère avisée pourraient éclairer le mécanisme de la concurrence. Ou encore diverses considérations sur le billet de banque et le chèque permettraient de passer à l'étude des phénomènes monétaires. (...) Face à certaines déviations de la science économique vers les préoccupations idéologiques ou les raffinements théoriques, il importerait de revenir à l'analyse concrète des mécanismes élémentaires. » (13).

À cette conception empiriste on peut répondre, sur le plan général, en citant K. Popper :

« L'empiriste naïf ou le partisan de la logique inductive (...) pense que nous commençons par rassembler et ordonner nos expériences et gravissons de cette manière les échelons de la science, ou, pour employer le mode d'expression formel, il pense que si nous désirons construire une science, nous devons commencer par rassembler des énoncés « protocolaires ». Pourtant, si l'on m'ordonnait : « Faites un rapport sur les expériences que vous êtes en train de faire », j'aurais du mal à obéir à cet ordre ambigu. Devrais-je rapporter que j'écris, que j'entends sonner une cloche, crier un vendeur de journaux, bourdonner un haut parleur ou devrais-je peut-être rapporter que ces bruits m'irritent ? Et à supposer même que cet ordre puisse être exécuté, jamais la collection susceptible d'être formée de cette façon, aussi riche soit-elle, ne pourra constituer une science. Une science requiert des points de vue et des problèmes théoriques. » (Popper, 1934, p. 106)

Le refus de l'inductivisme : un choix pédagogique

Ces remarques sont également valables dans le domaine pédagogique : le réel n'est pas transparent, les acteurs économiques sont dotés de représentations.

Par exemple des représentations les plus courantes identifient la monnaie à son support matériel et conduisent à considérer que la seule « vraie » monnaie est constituée des billets et des pièces (14). Si l'un des premiers objectifs d'un enseignement sur la monnaie consiste à faire comprendre la réalité et l'importance de la monnaie scripturale, on voit mal quelles « considérations sur le billet de banque » permettraient d'atteindre cet objectif.

On peut affirmer (avec G. Bachelard, 1938) que la science se construit contre l'évidence et que la facilitation des apprentissages devra prendre en compte cette réalité.

Selon la conception que nous défendons, l'enseignement économique a pour objectif essentiel de conduire les formés à la maîtrise de quelques idées forces :

– la discipline économique (comme discipline à visée scientifique) a un caractère hypothético-déductif ;

– un énoncé n'a de sens que par rapport au paradigme dans lequel il est produit ;

– les débats entre paradigmes rivaux ont valeur heuristique.

Cette conception ambitieuse de la formation économique suppose par conséquent un important travail de réflexion didactique pour élaborer des stratégies pédagogiques cohérentes, adaptées et efficaces.

L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCONOMIE : UNE PROBLÉMATIQUE DIDACTIQUE

Quel système didactique ?

Qu'est-ce que la didactique ?

L'emploi du terme « didactique » est relativement récent. De nombreux auteurs se sont employés à en préciser la définition. Nous retiendrons pour notre part le point de vue de S. Johsua et J.-J. Dupin pour qui « la didactique d'une disci-

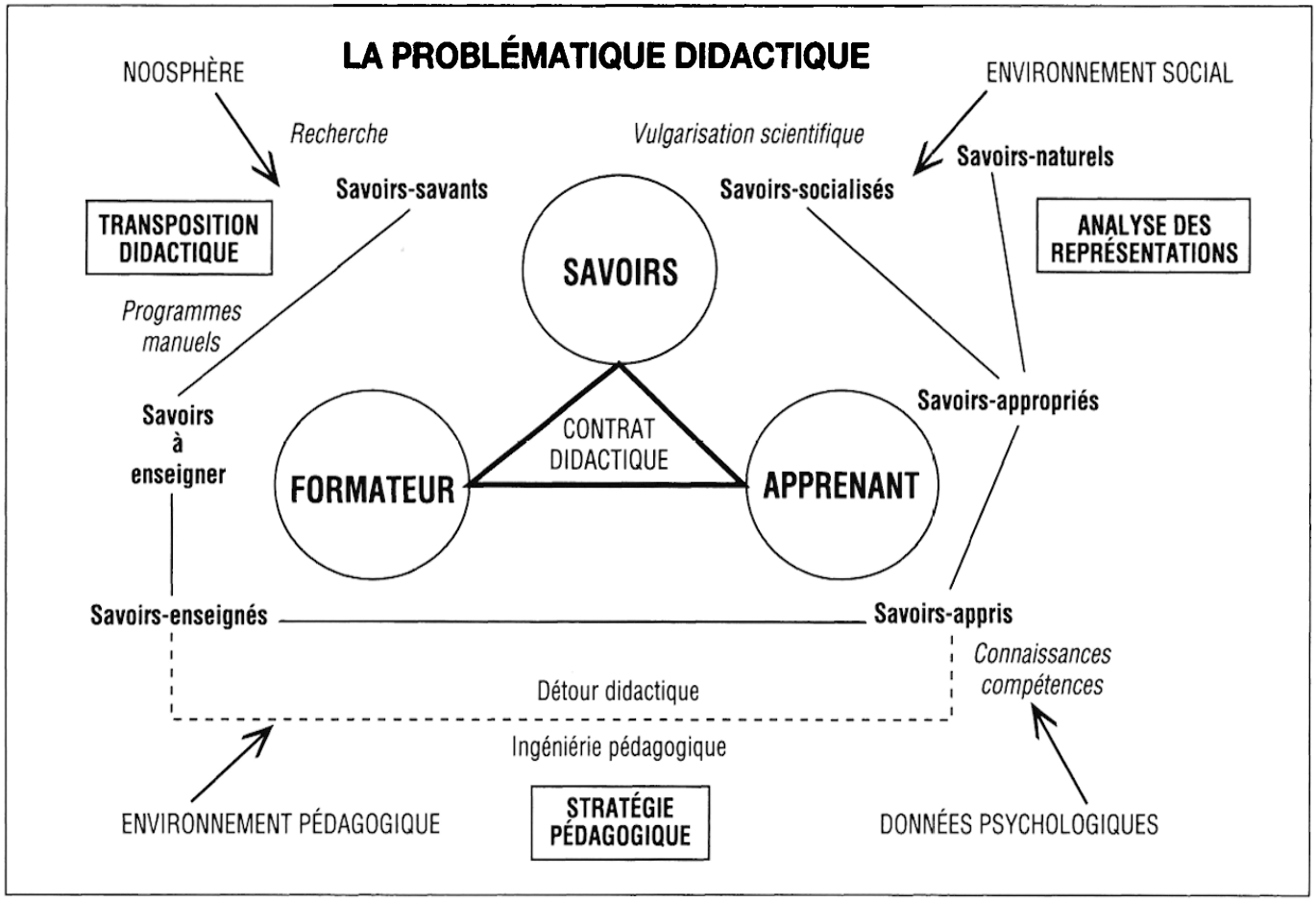
pline est la science qui étudie pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignement, les conditions de la transmission de la « culture » propre à une institution et les conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant. » (Johsua et Dupin, 1993, p. 2).

Quant à la recherche en didactique, elle peut alors se définir comme l'analyse des conditions de la construction des savoirs dans l'enseignement (15).

Le triangle didactique

Nous proposons (à l'instar de J. Houssaye,1994, et de nombreux didacticiens) de schématiser les interrelations dans le système didactique en partant d'un triangle : savoirs-formateur-apprenant.

Il faut préciser que ce sont les relations entre les pôles qui font système et permettent de proposer une problématique didactique en mettant en lumière des axes de réflexion et d'action.



Ce schéma met en lumière trois champs de réflexion :

– les problèmes posés aux formateurs par le passage des « savoirs-savants » aux « savoirs-enseignés »,

– le repérage des obstacles aux apprentissages,

– la nécessité de construire une stratégie didactique pour faciliter les apprentissages.

Nous pouvons alors préciser les axes d'une analyse de la construction des connaissances, (d'une problématique didactique) qui nous semblent valables aussi bien dans les sciences économiques que dans les autres sciences :

– la « **transposition didactique** » - terme emprunté à Y. Chevallard (1991) - caractérise le passage des « savoirs-savants » issus de la recherche aux « savoirs-à-enseigner » proposés par les manuels, les directives, etc., puis de ceux-ci aux « savoirs-enseignés » par les formateurs.

– L'**analyse des « représentations »** (ou des « conceptions ») s'intéresse au système complexe d'explication du réel (assemblage de prénotions et

de connaissances) dont se sont dotés tous les apprenants, ainsi qu'aux problèmes de l'ancrage des nouvelles connaissances au sein de ce système (16).

– La « **stratégie didactique** » enfin concerne le passage des « savoirs-enseignés » par les formateurs aux « savoirs-appropriés » par les apprenants ; elle passe par le « contrat didactique » (relation le plus souvent implicite entre le formateurs et le groupe des apprenants) ; cette stratégie conduit à l'acte pédagogique proprement dit qui intègre, en outre, des données d'ordre psychologique et les contraintes de l'environnement pédagogique.

Quels fondements cognitifs ?

Pour tenter de repérer les obstacles aux apprentissages et construire des stratégies didactiques efficaces dans les disciplines économiques et sociales, il nous semble nécessaire de faire appel aux spécialistes de la psychologie cognitive pour disposer d'une théorie de l'apprentissage susceptible de fonder nos choix didactiques.

Les débats qui traversent le système scolaire (y compris parmi les professeurs de Sciences Économiques et Sociales et d'Économie-Gestion) ont longtemps opposé deux types de pédagogies :

– il s'agit d'une part des « pédagogies traditionnelles » qui supposent une transmission directe des connaissances et s'appuyant sur des théories de l'« hétéro-structuration » (L. Not, 1988). L'accent est mis sur l'objet du savoir à transmettre et le formateur se donne comme objectif de transformer l'apprenant ; cette conception s'appuie, notamment, sur la tradition durkheimienne.

– D'autre part, des pédagogies centrées sur l'apprenant mettent l'accent sur l'acquisition de « savoir-faire » ; elles visent l'« auto-structuration » (L. Not) du sujet que le formateur doit (simplement !) aider à se transformer. Dans leur version extrême, ces conceptions nient l'importance des contenus : il suffit d'« apprendre à apprendre ».

Les progrès de la réflexion théorique sur les apprentissages rend cette opposition obsolète.

L'idée que les apprenants sont les propres producteurs (constructeurs) de leurs connaissances fait l'objet désormais d'un très large consensus parmi ceux qui ont travaillé sur les processus cognitifs. L. Not, par exemple, propose une théorie de l'« interstructuration » qui prend appui sur le processus d'« assimilation-accomodation » de J. Piaget. L'apprenant construit son propre savoir en interaction avec son environnement : son milieu social (au sens large) détermine largement son « savoir naturel » et son environnement pédagogique au sein duquel le formateur joue un rôle d'accompagnement.

Le modèle « allostérique » proposé par A. Giordan (1991) insiste sur les points critiques du processus d'apprentissage et repère l'existence d'idées (qu'ils nomme « conceptions ») dont il faudra tenir compte. A. Giordan propose une analogie avec la structuration des protéines (modèle allostérique) pour mettre l'accent sur la nécessaire recomposition de la « structure cognitive d'accueil » pour que des connaissances conceptuelles nouvelles puissent être intégrées au « réseau de pensée » préexistant et activer de nouveaux « sites cognitifs ». Un apprentissage (dès lors qu'il s'agit d'autre chose que d'une simple information complémentaire) doit être conçu comme un bouleversement du système de pensée d'un individu ; et une stratégie didactique sera construite en fonction des conceptions et des objectifs d'apprentissage.

Selon nous, la réflexion sur la didactique de la Science Économique et des autres Sciences Sociales peut prendre appui sur ces analyses d'inspiration constructiviste assez largement partagées par les didacticiens des sciences de la nature qui insistent notamment sur le repérage des obstacles (« représentations-obstacles ») pour produire des stratégies d'apprentissages utilisant dans la classe la démarche scientifique (construction de situations-problèmes) (17).

VERS UNE STRATÉGIE DIDACTIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES ÉCONOMIQUES

La problématique didactique que nous proposons permet de concevoir des éléments de stratégies qui peuvent faciliter la construction des apprentissages en termes de connaissances et de compétences en Économie.

Assumer la transposition didactique :

Des savoirs-savants aux savoirs-enseignés

On pourrait parler de « transpositions en cascade », soumises chacune aux influences d'éléments différents de la « noosphère » (18) : des savoirs-savants aux revues de différents niveaux scientifiques et aux manuels de l'enseignement supérieur ; de ceux-ci aux manuels du secondaire ; de ces derniers aux cours préparés par les formateurs... À chaque étape un « écart » se creuse qui est un indicateur de la transposition didactique.

– Les « **savoirs-savants** » (les objets de savoir en Économie) issus de la recherche ne sont qu'exceptionnellement proposés aux apprenants (troisièmes cycles des universités) ; dans (presque) tous les autres cas, ces savoirs subissent des transformations plus ou moins profondes.

Les « savoirs-savants » (« savoirs de référence ») subissent une série de transpositions du fait de leur « mise au niveau » des apprenants, mais aussi des difficultés qu'ont les formateurs à accéder à la recherche et à ses produits. C'est ainsi que les enseignants de sciences économiques et sociales des lycées n'ont qu'exceptionnellement des rapports directs avec la recherche ; quant aux enseignants des universités, leur domaine de recherche ne représente qu'une infime partie des programmes d'enseignement (tout au moins en premiers cycles économiques).

Y. Chevallard insiste également sur les pressions de la société et/ou de certains groupes sociaux (la « noosphère ») pour sélectionner et transformer les savoirs-savants et les « transposer » en « savoirs-à-enseigner » qui sont proposés ou imposés aux formateurs dans le cadre des manuels, programmes et directives. Dans le cas des Sciences Économiques et Sociales, le rôle de la « noosphère » a été clairement mis à jour par les études sur la naissance et l'histoire de la discipline (Chatel et alii, 1992).

Certains auteurs, s'appuyant sur les travaux d'A. Chervel (1988) avancent que les disciplines des enseignements non-universitaires ressortent plus d'une logique de « production sociale de disciplines d'enseignement » que de celle d'une transposition didactique. Cette théorie correspond peut-être à la réalité de certaines disciplines (comme la grammaire par exemple, qui a été une discipline d'enseignement secondaire et primaire avant d'obtenir une reconnaissance universitaire) ; nous pensons néanmoins que les enseignements économiques (quel qu'en soit le niveau) relèvent de la transposition didactique (19).

Ces problèmes de la transposition didactique sont parfois ignorés (pédagogie des savoir-faire), parfois niés (pédagogie de la transmission) dans la pratique des enseignements économiques.

– Les « **savoirs-à-enseigner** » subissent à leur tour l'épreuve d'une nouvelle forme de transposition qui consiste, pour le formateur, à puiser dans les savoirs proposés à l'enseignement pour préparer puis réaliser ses séquences pédagogiques. Les transformations de ces objets d'enseignement économiques sont alors dues à une adaptation au « niveau des apprenants » et/ou à des objectifs pédagogiques préalablement déterminés, voire aux options idéologiques du formateur.

Mais l'« environnement pédagogique » du groupe en formation, de l'établissement, des formés, etc. joue également un rôle essentiel, de même que l'« environnement économique et social », particulièrement prégnant pour ces disciplines qui sont constamment interpellées (par le biais de problèmes d'actualité, par exemple), et qui suscitent les questionnements des apprenants.

On passe ainsi des « savoirs-à-enseigner » aux « savoirs-enseignés », réellement, dans la pratique des classes, cours, amphis,... des enseignements économiques.

Prendre en compte les « représentations » socio-économiques

L'hypothèse implicite des pédagogies de la transmission est qu'il suffit d'inculquer des connaissances pour qu'elles soient acquises. Les pédagogies des savoir-faire postulent que – par une démarche inductive – les apprenants feront leurs acquisitions de compétences et de connaissances.

Contre ces deux versions de l'illusion empiriste les didacticiens considèrent que la réception de ces « savoirs-enseignés » ne vient pas combler un vide. C'est, bien au contraire, à un « trop plein » de représentations, de « conceptions » ou de « prénotions » que l'on est confronté (20). En effet, tous les travaux sur les représentations socio-économiques ont montré que les apprenants ont des modes de connaissance économique et

sociale très élaborés qui leur permettent de se situer par rapport à tout problème de ce type (21).

Par exemple, nos études sur la monnaie nous ont confirmé la préexistence d'un système dichotomique de représentations de l'économie : pour les élèves la monnaie ne sert qu'à faciliter les échanges ; elle n'a pas (ou ne doit pas avoir) d'influence sur les mécanismes de l'économie réelle. Le formateur rencontrera une forte résistance s'il a comme objectif de faire également acquérir des connaissances sur des théories monétaires intégrationnistes.

On comprend ainsi pourquoi nombre de formateurs s'étonnent de ce que des connaissances antérieurement (et apparemment) acquises paraissent avoir été « oubliées » ou « déformées ». En fait, des éléments de connaissances nouvelles ont été intégrés dans la construction mentale spécifique de chaque apprenant, mais ils ont été réélaborés pour être en cohérence avec la connaissance globale de l'environnement socio-économique.

Le passage des « savoirs-appris » aux « savoirs-appropriés » pose de nombreux problèmes d'ancrage, de concurrence entre plusieurs types de savoirs. Il est donc nécessaire de repérer ces difficultés (ces « représentations-obstacles ») puisque le risque est grand d'un rejet de « savoirs-appris » lorsqu'ils remettent trop en question le système d'explication du réel de l'apprenant. Le formateur peut alors être confronté à des « savoirs-décoratifs » qui ne sont utilisés que dans le système scolaire (en particulier à l'occasion des contrôles de connaissances).

Définir des objectifs et des contenus

Le choix des objectifs pédagogiques dépend du contexte institutionnel (programmes officiels lorsqu'ils existent), des attentes du public, du rapport du formateur aux savoirs-savants. Ils dépendent aussi du type de public (âge, origine sociale...) et de la place qu'occupe l'enseignement économique dans le cursus global des formés : on ne se fixera pas les mêmes objectifs à propos de l'enseignement de la monnaie au collège (classe de 5e), au lycée (classe de première) ou dans un enseignement universitaire ; on n'utilisera pas le même degré de formalisation avec des étudiants en sciences économiques ou avec des étudiants en langues ou en droit.

Mais, dans tous les cas, notre réflexion nous conduit à préconiser le choix d'objectifs « raisonnablement ambitieux » quant aux contenus. À défaut, en effet, on s'expose à ne délivrer qu'un savoir pointilliste, privé de légitimité au regard du savoir-savant. On risque surtout de ne produire qu'un savoir en miettes chez les formés, voire de renforcer des représentations erronées de la réalité économique et sociale.

Les règles de la méthode

En nous appuyant sur les réflexions épistémologiques et didactiques précédentes, il nous semble possible de retenir deux règles essentielles :

– *L'enseignant doit s'interdire de présenter comme vérité absolue une affirmation propre à un courant théorique.* L'objectif général le plus essentiel de la formation économique consiste à conduire les formés à une bonne compréhension des points de convergence et de divergence entre les divers paradigmes. La tension entre les paradigmes peut être l'occasion d'introduire le « débat scientifique dans la classe » : elle est donc une composante du processus d'apprentissage et non un obstacle.

– *L'enseignant doit prendre garde à ne pas créer ou renforcer des représentations qui feraient obstacle à la formation économique ultérieure des apprenants.*

C'est ainsi que les manuels d'histoire des classes de cinquième sont richement illustrés de monnaies anciennes, ce qui renforce la représentation substantialiste de la monnaie (relation consubstantielle entre monnaie et métal précieux) et risque d'être un obstacle à la compréhension ultérieure de la monnaie scripturale.

Savoirs décoratifs ou savoirs appropriés

On aurait tort de croire que le problème de choix de contenus pertinents ne se pose qu'au niveau de l'initiation.

Une difficulté symétrique existe pour la formation spécialisée des étudiants du premier cycle de sciences économiques. La formation est, le plus souvent, très abstraite et très formalisée ; les étudiants qui adhèrent à ce modèle universitaire (ou plus simplement qui cherchent à réussir aux examens) se plient à des exercices parfois sophistiqués, mais en général cela ne modifie guère leurs systèmes de représentations économiques. Le

savoir qu'ils acquièrent est un savoir superficiel (parfois même un « savoir-décoratif ») qui modifie peu leur vision des problèmes économiques et sociaux. Ainsi, nos enquêtes sur les représentations-connaissances en économie des étudiants des premiers cycles économiques montrent que, comme les apprenants des niveaux d'enseignement précédents, ces étudiants « oublient » et « déforment » rapidement les savoirs économiques (qui pourtant peuvent sembler acquis à l'aune de l'évaluation sommative).

Il semble que seuls les étudiants qui franchissent l'obstacle du premier cycle et poursuivent un cursus économique vont (le plus souvent) acquérir une véritable culture économique. Ils pourront ainsi accéder ultérieurement à une appropriation de savoirs dont ils percevront alors les enjeux.

Élaborer une stratégie didactique

Les problèmes posés par la transposition des « savoirs-savants » en « savoirs-à-enseigner » (le travail transpositif) ne pourraient être résolus que par la généralisation du statut de véritables enseignants-chercheurs (22). Dans l'immédiat, la seule solution passe par une solide formation initiale et une véritable formation permanente des enseignants.

L'analyse des représentations paraît s'imposer également comme un préalable à toute action de formation (23). Les travaux sur ces questions sont désormais suffisamment connus pour que le formateur en économie qui le souhaite puisse disposer d'instruments simples et robustes de connaissance des représentations socio-économiques.

Le formateur aura alors le choix entre deux stratégies pédagogiques. Il pourra, pour le moins, tenir compte de ce qu'il aura repéré comme représentations-obstacles des apprenants et adapter une partie de son enseignement à cette donnée préalable. Mais il pourra également choisir ses objectifs d'apprentissage à partir de ces représentations, ce qui l'amènera à concevoir tout son enseignement en fonction du repérage d'objectifs-obstacles et de la construction de stratégies adaptées comme celle de la (re) constitution d'un débat scientifique dans la classe. Ce second choix nous paraît le plus susceptible de mener à des apprentissages réussis en économie, mais il ne faut pas masquer la difficulté de la tâche...

La stratégie didactique

– La définition d'**objectifs pédagogiques** est facilitée dès lors que le formateur a acquis une bonne connaissance des « savoirs-savants » et des systèmes de représentations du groupe des apprenants. Si les conditions le permettent, les objectifs pourront être individualisés.

– Le **module pédagogique** est construit en fonction d'objectifs de contenus et de compétences ; il inclut une « ingénierie pédagogique » c'est à dire des méthodes, des outils et des auxiliaires (du tableau au vidéodisque interactif...). Le module pédagogique inclut aussi un planning prévisionnel des activités rythmé par des séquences d'évaluation.

– Le **dispositif global d'évaluation** pourrait comprendre une « évaluation diagnostique » en début de module (par des questionnaires de représentations et de connaissances, par exemple), une « évaluation sommative » en fin de module (pour apprécier l'acquisition des connaissances et des compétences), ainsi qu'un processus d'« évaluation formative » qui permettrait aux apprenants de se situer, périodiquement, par rapport aux objectifs du module (cette évaluation formative pouvant être individualisée).

Comme le font remarquer certains auteurs une évaluation qui se voudrait en stricte conformité avec la théorie constructiviste des apprentissages se voudrait « formatrice » en ce qu'elle chercherait à faire que l'apprenant soit conscient de sa démarche d'appropriation du savoir.

Enfin, il est important de prévoir une évaluation du module lui-même (« évaluation externe ») pour une utilisation ultérieure ou une confrontation avec d'autres formateurs (24).

Le détour didactique

La difficulté de passer des « savoirs-enseignés » aux « savoirs-appris » nécessite une réflexion sur une stratégie adaptée. Le « détour didactique » est l'un des éléments d'une stratégie fondée sur la « démarche scientifique dans la classe ».

L'hypothèse du « détour didactique » consiste à contourner l'impossible transmission directe des savoirs en procédant en trois étapes : la « déstructuration », l'apport de connaissances et la « restructuration ».

– Dans une première étape, on cherchera à déstabiliser le système des représentations de l'apprenant en le déstructurant par le biais d'une décontextualisation, en l'incitant à s'extraire partiellement du réseau de ses déterminations.

On pourra par exemple utiliser des « jeux pédagogiques » (25) qui aideront à adopter (le temps du jeu) des logiques nouvelles.

– Dans une seconde étape, le formateur profitera de la déstabilisation partielle des représentations et de l'ouverture d'esprit des apprenants en situation de constructeur de savoir pour procéder à des apports de connaissances. En particulier, il présentera les différents éclairages théoriques permettant de comprendre les configurations économiques simulées et de saisir les enjeux pratiques des débats théoriques. Il ne concevra pas les divergences théoriques comme des obstacles à la compréhension des mécanismes. Au contraire, il tentera d'utiliser la « tension » entre les propositions théoriques divergentes pour mobiliser des connaissances acquises et stimuler les dispositions de recherche de solutions.

– Une troisième étape reste néanmoins nécessaire, qui cherchera à intégrer les connaissances nouvelles au système de connaissances du réel économique. Il s'agit d'ancrer au mieux les connaissances nouvelles, de restabiliser le nouveau système de représentations-connaissances pour éviter qu'elles ne constituent que des « savoirs-appris » et des « savoirs-décoratifs », réservés principalement au système éducatif en le recontextualisant (en l'apprivoisant au système de pensée de l'apprenant).

L'efficacité de cette restructuration pourra se renforcer par l'utilisation des mêmes supports pédagogiques (audiovisuels, informatiques, documentaires,..), mais adaptés à cette phase. C'est ainsi que l'on pourra utiliser des audiovisuels informatifs et documentaires, des logiciels de type EAO, des coupures de presse, des schémas, les débats entre groupes de pairs...

Un module pédagogique sur un thème économique pourrait donc suivre une progression similaire quel que soit le niveau et le public. Ainsi, deux écueils pourraient être évités :

– pour les formations de spécialistes (26), l'écueil de l'accumulation de connaissances non assumées (souvent renforcée de formalisme abscons) qui mène à des taux d'échec insupportables ;

– pour les formations de non-spécialistes (27), celui, symétrique, d'un saupoudrage de connaissances pointillistes et/ou empiriques incapables d'assurer l'acquisition de raisonnements économiques et de compréhension de l'environnement économique.

Enseigner l'Économie suppose de rompre avec le dilemme du formateur, partagé entre l'initiation à la production des savoirs-savants (28) et une transposition non assumée se réduisant à un simple décalque des formations de « spécialistes ».

La réflexion didactique sur les spécificités de l'économie et de ses différents publics d'apprenants suppose que le formateur en économie accepte de faire le détour par un questionnement épistémologique et didactique pour construire des modules pédagogiques cohérents avec les objectifs et adaptés aux apprenants.

La difficulté est d'autant plus grande qu'aux problèmes d'ordre épistémologique se surajoutent des pressions socio-politiques dues aux statuts contradictoires des discours économiques : discours scientifiques, mais aussi discours dominants des groupes dirigeants aussi bien que discours quotidien de chaque individu.

Notre réflexion en terme de « problématique didactique » ne saurait être une panacée qui suffirait à résoudre les problèmes de l'acquisition des connaissances et des compétences en sciences économiques. Elle vise plus modestement à proposer quelques repères aux chercheurs et aux formateurs pour penser leur propre pratique au-delà de l'empirisme ambiant et en refusant tout fatalisme devant l'ampleur de la tâche.

Alain Beitone et Alain Legardez
Centre de Recherche en Pédagogie de l'Economie (CERPE),
Université Aix-Marseille 2 et IUFM d'Aix-Marseille

RÉFÉRENCES DES OUVRAGES ET ARTICLES CITÉS

ALBERTINI J.-M., PARISET M. – **Jeux et initiation économique.** CNRS, Lyon, 1980.

ALBERTINI J.-M. – **La Pédagogie n'est plus ce qu'elle sera**. Seuil/CNRS, Paris, 1992.

ASTOLFI J.-P., DEVELAY M. – **La didactique des sciences.** PUF, Coll. QSJ, Paris, 1989

AUTUME (A. d')., CARTELIER J. (éds) – **L'économie devient-elle une science dure ?** Economica, Paris, 1995.

BACHELARD G. – **La formation de l'esprit scientifique** Vrin, Paris, 1938.

BASSONI M., BEITONE A. – **Monnaie, théories et politiques.** Sirey, Paris, 1994.

BEITONE A., LEGARDEZ A. – « Contre l'empirisme et pour le pluralisme ». **Les Cahiers Pédagogiques**, n° 308, novembre 1992.

BEITONE A., LEGARDEZ A. – « La monnaie et ses représentations. Éléments pour une stratégie didactique en Economie ». Actes du colloque. **Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres.** J. COLOMB. (ed.) – INRP, Paris, 1993.

BLAUG M. – **La méthodologie économique,** Economica, Paris, 1982.

BONNAFOUS A. – **Le siècle des ténèbres de l'économie**, Economica, Paris, 1989.

BONNIOL J.-J. – « Recherches et formations : pour une problématique de l'évaluation formative ». **Pédagogies en développement, problématiques de recherches**, De Boeck, Bruxelles, 1985.

BOURDIEU P. – **Réponses**, Seuil, Paris, 1992.

CAILLE A. – **Critique de la raison utilitaire**, La Découverte, Coll. Agalma, Paris, 1986.

CAILLE A. – **La démission des clercs**, La Découverte, Coll. Armillaire, Paris, 1993.

CHALMERS A.-F. – **Qu'est-ce que la science ?** (1976), La Découverte, Paris, 1987.

CHATEL E. et alii. – **Enseigner les SES : le projet et son histoire**, INRP, Paris, 1992.

CHEVALLARD Y. – **La transposition didactique : du savoir-savant au savoir-enseigné**, La pensée sauvage, Grenoble, 1985 (2e éd., 1991)

CHERVEL A. – « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexion sur un domaine de recherches ». **Histoire de l'éducation**, n° 38, 1988.

COURTHEOUX J.-P. – « Les exigences d'une pédagogie adaptée aux adolescents ». **Les Cahiers français**, n° 179, Janv.-Fév.1977, Paris, La Documentation française.

DI RUZZA R. – **Eléments d'épistémologie pour économistes**, PUG, Grenoble, 1988.

DOWIDAR M.H. – **L'économie politique, une science sociale**, Maspéro, Paris, 1981.

GIORDAN A. – Des conceptions des élèves à un modèle d'apprentissage allostérique. P. JONNAERT (éd.) **Les didactiques : similitudes et spécificités,** Bruxelles, 1991.

GRANGER G.-G. – **La science et les sciences**, Que Sais-Je ?, PUF, Paris, 1993.

GROBOIS M., RICCO G., SIROTA R. – **Du laboratoire à la classe ; le parcours du savoir. Étude de la transpostion didactique du concept de respiration**, ADAPT, Paris, 1992.

HAYEK F. – **Scientisme et sciences sociales** (1952), Calmann-Levy, Paris, 1953, Réed., Coll. Agora, Paris, 1986.

HOUSSAYE J. (éd.) – **La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui**, ESF, Paris, 1994.

JOHSUA S., DUPIN J.-J. – **Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques**, PUF, Paris, 1993.

JONNAERT P. – **Conflit de savoirs et didactique**, De Boeck, Bruxelles, 1988.

KLAMER A. – **Entretiens avec des économistes américains**, Seuil, Paris, 1988.

KUHN T.-S. – **La structure des révolutions scientifiques**, Flammarion, Paris, 1983.

KUHN T.-S. – **La tension essentielle** (1977), Gallimard, Paris, 1990.

LAROCHELLE M., DESAUTELS J. – **Autour de l'idée de science. Itinéraires cognitifs d'étudiants**. De Boeck, Bruxelles, 1992.

LATOUCHE S. – **L'occidentalisation du monde**, La Découverte, Coll. Agalma, Paris, 1989.

LEVY-GARBOUA V., MAARECK G. – « Les paradigmes monétaires : Keynes, Friedman et les autres ». **Économie Appliquée,** n° 4, 1982.

MARTINAND J.-L. – **Connaître et transformer la matière**, P. Lang, Berne, 1986.

MINGAT A., SALMONT P., WOLFESPERGER A. – **Méthodologie économique**. PUF, Paris, 1985.

NOT L. – **Les pédagogies de la connaissance**, Privat, Toulouse, 1988.

NUNZIATI G. – Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice, **Les Cahiers Pédagogiques**, n° 280, 1990.

POPPER K. – **La logique de la découverte scientifique**, Payot, Paris,1984 (1re éd. française 1973 ; 1re éd. 1934).

POPPER K. – **Conjectures et réfutations : la croissance du savoir scientifique**, Payot, Paris, 1985 (1re éd. 1963).

RACHLINE F. – **De zéro à epsilon**, Archipel-First, Paris, 1991.

TESTART A. – **Essai d'épistémologie**, Bourgois, Paris, 1991.

VERGES P. – « Les représentations sociales de l'économie : une forme de connaissance » in JODELET D. : **Les représentations sociales**, PUF, Paris, 1989.

VERGES P., LEGARDEZ A., KERIGNARD Y., ALPE Y. – « L'utilisation de l'analyse des représentations socio-économiques dans les pratiques pédagogiques, l'exemple du Collège de Guillestre », **Les Cahiers Pédagogiques**, n° 312, 3/1993.

ZOUBOULAKIS M. – **La science économique à la recherche de ses fondements,** PUF, Paris, 1993.

NOTES

(1) Dans la pratique la situation est différente selon le type de public (école, collège, lycée, université, formation continue...), mais le type d'approche que nous proposons peut s'appliquer selon nous dans tous les cas. Dans cet article nous nous appuyons sur des travaux qui concernent principalement l'enseignement des sciences économiques et sociales des lycées et dans cet enseignement la dimension économique. Ce faisant nous ne négligeons pas les autres niveaux d'enseignement et les autres disciplines des sciences sociales.

(2) Dans cet article nous employons le terme « constructivisme » au sens des psychologues et des didacticiens et non dans le sens critiqué par Hayek.

(3) Pour une présentation d'ensemble des débats épistémologiques contemporains (dans lesquels s'inscrit l'épistémologie économique) on peut consulter A.F. Chalmers (1976).

(4) Ce débat est ancien comme le montre M. Zouboulakis (1993) et il continue à faire l'objet contributions importantes : A. D'Autume et J. Cartelier (1995). Un point de vue particulièrement interessant est défendu par A. Testart (1991). Cet anthropologue conteste, sur la base d'un refus du scientisme, l'opposition simpliste qui est trop souvent faite entre sciences de la nature et sciences sociales. On consultera aussi les manuels de méthodologie ou d'épistémologie économique : Blaug (1982), Mingat, Salmon et Wolfesperger (1985).

(5) Association Charles Gide pour l'étude de la pensée économique : La notion de révolution scientifique en économie, Colloque de Montpellier, 27 et 28 septembre 1985.

(6) La théorie néo-classique de la croissance (Solow) a été construite en réaction et sur la base des analyses d'inspiration keynésiennes du modèle Harrod-Domar. De même A.O. Hirschman a fortement souligné les liens entre l'émergence de l'économie du développement et le keynésianisme.

(7) Dans la théorie monétaire par exemple, les débats sont toujours très vifs. V. Lévy-Garboua et G. Maarek ont montré la persistances d'oppositions qui remontent au début du XIXe siècle en Angleterre (Banking school contre Currency school). Mais aujourd'hui aucun économiste ne reprend la version la plus naïve de l'analyse dichotomiste. Tous les courants théoriques (tous les paradigmes) s'efforcent d'« intégrer » la monnaie,.. mais à des degrés fort divers. Pour une présentation d'ensemble des théories monétaire on consultera M. Bassoni et A. Beitone (1994)

(8) Sans entrer dans la discussion relative à la définition de ce concept, nous entendrons ici par « paradigme », un ensemble de propositions conceptuelles autour desquelles se retrouve tout ou partie de la communauté scientifique.

(9) Tout en conduisant les élèves à s'approprier des oppositions pertinentes, il faut garder à l'esprit la mise en garde de P. Bourdieu contre la tentation de perpétuer et de cannoniser « des oppositions plus ou moins fictives entre des auteurs (Weber/Marx, Durkheim/Marx, etc.), entre des méthodes (quantitative/qualitative, macrosociologie/microsociologie, structure/histoire, etc.), entre des concepts, etc. » (Bourdieu, 1992, p. 219)

(10) Présenter ainsi le clivage central en sciences économiques peut être discuté. Certains auteurs proposent une autre ligne de fracture entre, d'une part la plupart des théories (y compris le marxisme et certaines théories critiques) qu'ils qualifient de « rationalistes-utilitaristes » (A. Caillé, 1986), de « productiviste-quantitativistes » (F. Rachline, 1991), « progressiste-anthropomorphe » (S. Latouche, 1989) et, d'autre part, de nouvelles approches hétérodoxes en termes de « fluence », de signes, de complexité ouverte, de systèmes réversibles... En l'état actuel de leur développement ces théories nous semblent trop peu assurées pour fonder une approche didactique. Mais il faut souligner que les choix de transposition didactique sont toujours révisables en fonction de l'évolution du savoir-savant.

(11) Il s'agit de viser la simplification sans sombrer dans la caricature, d'atteindre l'efficacité sans renoncer à l'esprit critique. Le choix des paradigmes présentés est lié au niveau d'enseignement et aux objectifs pédagogiques. On pourra ainsi présenter la théorie classique, la théorie du déséquilibre, celle des conventions ou des anticipations rationnelles...

(12) Beitone et Legardez (1992)

(13) Nous considérons ce texte comme révélateur car J.-P. Courtheoux siègeait au sein de la « Commission Fourastié » chargée d'une étude sur l'enseignement économique dans les collèges et lycées. Son article exprime dans une large mesure ce qui fut la « philosophie » de la majorité de cette commission.

(14) Beitone et Legardez (1993)

(15) Voir aussi Astolfi et Develay, (1989)

(16) Vergès (1989)

(17) Johsua et Dupin (1993) ; Larochelle et Desautels (1992) ; Grobois, Ricco et Sirota (1992).

(18) Selon Y. Chevallard (1991), sphère des acteurs sociaux qui interviennent dans le choix des savoirs à enseigner.

(19) Certains enseignants de Sciences Economiques et Sociales s'interrogent à propos des « pratiques sociales de référence » de cet enseignement. Ce concept introduit par J.L. Martinand (1986) à propos des enseignements technologiques et professionnels ne nous semble pas applicable aux S.E.S. Cette discipline n'a jamais eu comme objectif de former à des pratiques (ce n'est pas un enseignement professionnel) sa référence ne se trouve donc pas dans des pratiques, mais bien dans le savoir-savant.

(20) J.-M. Albertini a joué un rôle pionnier dans la mise en évidence du fait qu'il n'y pas d'ignorant en économie (Albertini, 1992)

(21) Vergès (1989), Beitone et Legardez (1993), Vergès et alii (1993).

(22) Est-il déraisonnable d'envisager que les enseignants du premier et du second degré participent à des recherches-actions et bénéficient de formations permettant le contact avec la recherche dans les divers domaines de leurs enseignements ?

(23) Il serait dangereux en particulier de confondre les formulations initiales des représentations avec les « vraies » représentations des formés (voir Jonnaert, 1988, en particulier pp. 54-63)

(24) Bonniol (1985), Nunziatti (1990)

(25) Albertini et Pariset (1980)

(26) Par exemple dans les facultés de sciences économiques

(27) Par exemple dans le second degré ou dans les formations non-économiques de l'enseignement supérieur (sociologie, LEA...).

(28) qui ne peut être un objectif que pour des troisièmes cycles universitaires