Revue française de pédagogie

Transformation de savoirs en sciences économiques et sociales

Mme Elisabeth Chatel

Résumé

Les transformations de savoirs produites dans l'action d'enseigner font l'objet de cet article. Plus que de transposition didactique, l'auteur préfère parler de processus de transformation de savoirs, trouvant dans ce concept une façon de se rapprocher de l'espace propre aux interactions professeur-élèves, de mieux cerner leurs activités concernant les savoirs et le fait de savoir. Résumant la démarche et les résultats d'une recherche menée à l'INRP, l'article apporte des éléments à la compréhension des processus d'enseignement, à la connaissance des contenus et méthodes effectivement pratiqués dans l'enseignement des S.E.S. Il analyse l'espace de liberté laissé aux acteurs enseignants et élèves dans la transformation de savoirs nécessaire à leur enseignabilité. Il interroge, in fine, la capacité de cet ensemble d'opérations à assurer l'apprentissage des élèves.

Abstract

This article reports the processes and the results of research conducted at the INRP and conveys elements which can help to understand teaching processes and to know about contents and practice in special education classes. It proposes an analysis of the extent of freedom of action for teachers and (earners in dealing with the transformation of knowledge into a teachable content. Eventually the efficiency of these processes on pupils learning is questioned.

Citer ce document / Cite this document :

Chatel Elisabeth. Transformation de savoirs en sciences économiques et sociales. In: Revue française de pédagogie, volume 112, 1995. Didactique des sciences économiques et sociales. pp. 9-20;

doi : https://doi.org/10.3406/rfp.1995.1222

https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1995_num_112_1_1222

Fichier pdf généré le 24/12/2018

creative commons

Transformation de savoirs en sciences économiques et sociales

Elisabeth Chatel

Persée creative commons

Les transformations de savoirs produites dans l'action d'enseigner font l'objet de cet article. Plus que de transposition didactique, l'auteur préfère parler de processus de transformation de savoirs, trouvant dans ce concept une façon de se rapprocher de l'espace propre aux interactions professeur-élèves, de mieux cerner leurs activités concernant les savoirs et le fait de savoir. Résumant la démarche et les résultats d'une recherche menée à l'INRP, l'article apporte des éléments à la compréhension des processus d'enseignement, à la connaissance des contenus et méthodes effectivement pratiqués dans l'enseignement des S.E.S. Il analyse l'espace de liberté laissé aux acteurs enseignants et élèves dans la transformation de savoirs nécessaire à leur enseignabilité. Il interroge, in fine, *la capacité de cet ensemble d'opérations à assurer l'apprentissage des élèves.*

Quand les professeurs enseignent, que « font-ils » ? Que « produisent-ils » ? La question importe si ce que les élèves, ce que les jeunes apprennent à l'école dépend pour une part essentielle de l'enseignement. Nous avons examiné ce moment où, entre les murs de la classe, l'enseignement, préparé auparavant, se réalise effectivement et engage l'élève à apprendre dans une certaine direction. Vygotsky (1934) montre que la médiation d'autrui aide à comprendre ou à exécuter des tâches que seul on ne pourrait mener à bien ; que celui qui maîtrise des concepts peut aider au développement de ces concepts chez celui qui ne les maîtrise pas. Nous considérons le maître selon cet angle de vue, c'est-à-dire comme celui « qui enseigne quelque chose à quelqu'un », en quelque sorte un médiateur ou un traducteur d'un savoir en direction des élèves. La question que nous posons devient alors la suivante : qu'est ce qui est enseigné aux élèves, quel en est le contenu, quel savoir résulte de cette médiation, de cette traduction ? Comment les élèves sont-ils incités, comment sont-ils engagés dans l'activité d'apprendre pour savoir ?

Notre recherche a porté sur un chapitre du programme de sciences économiques et sociales de la classe de première B : marchés et prix (1). Nous avons interrogé le contenu et la façon d'enseigner ce chapitre dans une douzaine de classes.

Nous avons choisi d'analyser ici ce que font les professeurs dans les situations d'enseignement, bien que dans la production scolaire de l'enseignement, élèves et professeurs interagissent et que l'enseignement effectif procède de cette interaction. L'activité propre des élèves n'a pas été le centre de nos investigations, mais nous l'avons prise en compte indirectement comme élément constitutif des situations d'enseignement. Nous allons présenter dans cet article la problématique de cette recherche et quelques uns de ses résultats.

PROBLÉMATIQUE

Mettant l'accent sur l'activité d'enseignement, en ce qu'elle conditionne, en interaction avec celle des élèves, la façon dont les élèves apprennent et les contenus de cet apprentissage, nous adoptons un point de vue didactique dont nous voulons préciser les contours.

Didactique et sociologie curriculaire

Notre perspective est délibérément descriptive et analytique, elle n'est pas normative. Nous développons dans ce travail une « raison sociologique » plus qu'une « raison pédagogique » au sens où ces expressions sont utilisées par Jean-Claude Forquin (1989). En effet si, comme le dit Forquin, la pensée pédagogique contemporaine est écartelée entre une lecture intérieure, se plaçant du point de vue de l'intentionnalité éducative, et une lecture extérieure, qui décrit et analyse les pratiques, nous adoptons ici une lecture extérieure. Notre expérience enseignante nous permet de connaître, de l'intérieur, cette pratique intentionnelle qui vise à « éduquer quelqu'un ». Sans oublier cette expérience ni cette visée, nous prenons une posture extérieure pour décrire et analyser l'enseignement, en tant que phénomène « situé dans le monde » (p.183) (2), tout en tentant de prendre en compte le caractère intentionnel de l'activité éducative, comme nous le ferions de n'importe qu'elle autre activité humaine. Cette posture nous rapproche du domaine de la sociologie curriculaire qui porte, quant à elle, sur les programmes d'enseignement et les choix constitutifs des savoirs enseignés à l'école. Comme elle, nous nous proposons de « **problématiser ce qui vaut habituellement comme un savoir légitime** » (Forquin 1983). Mais la sociologie anglo-saxonne du curriculum, la plus développée à notre connaissance, s'est particulièrement préoccupée du rôle des contenus de savoir dans la reproduction des inégalités sociales par l'école, lorsqu'elle cherche à élucider les enjeux sociaux des choix, de l'organisation et de la stratification des savoirs scolaires (Forquin 1984 et 1991). Notre travail ne prend pas la question de la reproduction des inégalités sociales pour point de départ. Si notre intérêt va à la transmission effective de savoirs par l'école, comme didacticien, la classe est notre terrain d'investigation privilégié, ce que les élèves apprennent reste notre question centrale. Nous interrogeons l'enseignement, dans la situation effective de son émergence, c'est à dire au sein d'une discipline, entre les murs d'une classe, dans un lieu, un contexte social et une histoire. En portant attention à la production quotidienne de savoirs enseignables, nous voulons montrer que le passage des savoirs prescrits par les programmes à l'enseignement effectif est un processus, inscrit dans des institutions, un tissu social, une histoire, réalisé par des personnes. Il a une épaisseur et mérite analyse. S'il produit un « savoir transposé », le processus de transformation lui-même donne forme à ce qui en résulte. Cette transformation préparée *ex ante*, est opérée lors de l'enseignement. C'est une action, action des professeurs, en interaction avec leurs élèves. Quand les enseignants enseignent, avec leurs élèves ils produisent quelque chose, même s'ils n'en sont pas forcément pleinement conscients, tant ils sont investis dans l'activité qu'ils mènent. Or il y a tout à la fois un cadre, des déterminations à cette action, à cette production, mais elle n'est pas non plus totalement déterminée *a priori*. Il y a une part de créativité, une part d'initiative, de choix, une marge d'interprétation dans la façon de faire et dans ce faire. C'est à la fois ce cadre et cette marge d'initiative que nous voudrions mieux cerner.

La transposition didactique et la question de la référence

Nous devons à Michel Verret (1975) puis à Yves Chevallard (1985) d'avoir mis en évidence, avec le concept de « transposition didactique », combien ce que les enseignants produisent pour et avec leurs élèves concerne les savoirs. Par le concept de transposition didactique, ces auteurs nous

montrent que l'enseignement rend nécessaire d'effectuer des choix au sein du savoir de référence, d'en modifier la forme et même la structure du fait de son mode d'exposition, de son découpage etc, afin de l'adapter à la situation d'enseignement et à sa temporalité spécifique. Le savoir, apprêté pour être enseigné, ne peut plus s'identifier purement et simplement, au savoir « savant » qu'il prend pour origine et pour référence. Mais nous qualifierons plutôt de « transformation » didactique ce qui se joue ici. La nuance n'est pas une coquetterie, elle a son sens. La métaphore de la production, qu'indique le mot « transformation » comme changement de forme, met, plus que la métaphore musicale de la transposition, l'accent sur le processus, l'action modifiante et porte l'attention sur les acteurs. Avec la métaphore de la « transposition », l'image est celle d'un changement de régime : « **Parce que le fonctionnement didactique du savoir est autre que le fonctionnement savant, parce qu'il y a deux régimes du savoir, en interrelation mais cependant non superposables** » (p.21) (3). Mais l'idée de transposition suggère aussi que cette (inter) relation est la question centrale, le « savoir savant » est la référence et avec lui l'interrogation sur la valeur épistémique du savoir enseigné. L'idée de transformation, au contraire, nous permet tout à la fois de mieux prendre en compte l'enseignement-apprentissage en tant que processus socialement situé et d'envisager son évaluation selon une pluralité de critères (épistémique, mais aussi éthique, esthétique) et de situations.

Accordons nous cependant quelques remarques préalables sur la question de la référence, déjà amplement discutée par les didacticiens. Nous pourrons ainsi la confronter aux questions posées par les choix curriculaires constitutifs des sciences économiques et sociales en tant que discipline scolaire et situer sommairement notre problématique par rapport à ces débats

Pratiques sociales de référence et objectifs-obstacles

J.-L. Martinand (1986, 1991), et avec lui d'autres didacticiens des sciences expérimentales (4), font remarquer que la définition d'un contenu d'enseignement ne se ramène pas à la simple réduction du savoir universitaire, mais suppose une réélaboration, une « implication » de la science dans l'enseignement. Cette implication doit prendre en compte des activités sociales diverses liées à des pratiques dites « de référence ».

Se référer aux « pratiques sociales » présente l'avantage d'introduire la question de l'expérience sociale dans ce débat et d'instaurer une vision moins exclusivement épistémique et cognitive de la référence. Voyons comment cela pourrait s'interpréter pour les sciences économiques et sociales. Cet enseignement est conçu pour être général, c'est à dire ni pratique ni professionnel au sens strict. En tant qu'enseignement de sciences sociales, il rencontre la difficulté de tenir compte de l'expérience sociale des élèves, de leurs « savoirs sociaux », mais aussi de s'en dégager pour aider les élèves à produire des savoirs plus objectivés et de valeur plus universelle etc. Il n'est pas évident de désigner ce que seraient les « pratiques sociales » de référence. On peut cependant convenir avec Martinand (1986) de la nécessité de tenir compte des pratiques sociales dans l'élaboration des savoirs enseignés à l'école même si, comme le dit Chevallard (1991), la référence au savoir qu'il nomme « savant », reste la source de légitimité majeure de ce qui s'enseigne à l'école, surtout dans les disciplines générales du second degré. Mais il est également intéressant de dynamiser la référence, comme le font les didacticiens des sciences expérimentales, avec la notion d'objectif-obstacle. Cette terminologie met l'accent sur le développement progressif de la connaissance et sur l'intentionnalité de l'action éducative. Notre perspective n'est pas en désaccord avec cette vision dynamique de la référence, mais notre recherche ici est de nature descriptive. Elle consiste à explorer le cadre dans lequel s'exerce l'intention d'éduquer autrui, cadre que l'enseignement effectif contribue à délimiter. Notre objectif ici n'est pas d'intervenir pour modifier ce cadre, mais d'essayer, tout d'abord, de le connaître.

Savoir(s) savant(s)

Introduire une référence plurielle aux savoirs est nécessaire si on souhaite utiliser, dans le champ de l'enseignement des sciences économiques et sociales, le concept de transposition didactique. Ceci conduit cependant à questionner ce qui est entendu par « savoir savant », au singulier ou au pluriel. Or délimiter « les savoirs savants » susceptibles de servir de référence à l'enseignement des sciences économiques et sociales ne va pas de soi. Toute construction curriculaire appelle des

choix donc des désaccords potentiels et des débats. Mais l'affaire est ici compliquée par le fait que l'enseignement économique et social dans le secondaire est lui-même une recomposition, tendant à réunir ce que l'université, tout comme la recherche, séparent le plus souvent, c'est à dire l'économie, la sociologie, des éléments de sciences politiques, d'histoire économique voire d'ethnologie. Les contenus donnés à l'enseignement des S.E.S. constituent donc une option, celle de la convergence des sciences sociales, dans un débat particulièrement épineux entre l'économie et les autres sciences sociales puisqu'il touche à l'objet même de l'économie.

Il est alors difficile de parvenir à un accord très large pour délimiter le « savoir savant » susceptible de servir de référence à l'enseignement des sciences économiques et sociales. Cette question ne trouve pas de réponse limpide, par exemple, sous la plume d'un éminent économiste, professeur au Collège de France. Edmond Malinvaud, consulté en 1989 sur le contenu à donner à l'enseignement économique à tous les niveaux tant scolaires qu'universitaires (5) : « **C'est pourquoi la connaissance des phénomènes économiques relève aussi d'une discipline nécessairement moins rigoureuse, dépassant parfois peu la pure description historique, mais soucieuse d'embrasser tous les aspects par lesquels l'économie affecte la vie des hommes et des sociétés.** » (p. 2) écrit-il dans son rapport (6). Ces propos nous invitent à prendre avec beaucoup de prudence l'expression de « savoir savant » puisque leur auteur, qui a son propre point de vue sur les contours de la science économique, considère que ce qui doit être enseigné ne relève pas nécessairement du domaine de la « pure scientificité ». « **Il conviendrait de bien séparer la partie du cours à finalité scientifique, de celle visant à l'intelligence des sociétés d'aujourd'hui** » (p. 24), écrit-il. Le critère de scientificité, tout comme les contours de l'économie elle-même, sont en débat ou du moins se prêtent à des avis divergents, dans la communauté des économistes. En conséquence il n'est guère imaginable de constituer un critère de choix de savoirs à la fois valides et susceptibles de convenir à l'enseignement, qui ne suscite pas de controverse.

La question de la référence tant « aux savoirs savants » qu'aux « pratiques sociales » est donc une question problématique pour les sciences économiques et sociales. Elle appelle une réflexion en termes d'histoire (7) et de sociologie curriculaire, complémentaire de l'approche didactique *stricto sensu*.

Transposition didactique et transformation de savoir (8)

En adoptant l'expression de transformation de savoir, plutôt que celle de transposition didactique, nous n'exprimons donc pas un désaccord sur l'existence d'une distance entre la production de savoir, dans le champ de la recherche, et la production d'enseignable, dans celui de l'enseignement. C'est le lien de verticalité simple, la position basse ainsi attribuée à la production d'enseignable, la focalisation sur la seule « noosphère » comme instance de transformation, que nous questionnons. Nous voulons, au contraire, mieux comprendre ce processus de production d'enseignable, ses objectifs, ses modes de fonctionnement, ses ressources, ses contraintes tel qu'il s'opère dans la classe, alors que son cadre est apparemment déjà très circonscrit par les programmes, les manuels etc. Nous soulignons donc l'aspect actif et interactif du processus d'enseignement. La figure ternaire élève-enseignant-savoir, dessinée par Chevallard (1985) et reprise après lui par bien des didacticiens, ne nous semble pas faciliter la description de ce qui se passe lors de l'enseignement. Elle pose le savoir comme un corpus ou comme un texte avec lequel deux sortes d'acteurs, supposés invariants, entretiennent des rapports. Même si telle n'est pas son intention, elle conduit l'interrogation à se porter, de façon préférentielle, sur la comparaison entre « savoirs savants » et « savoirs enseignés », à focaliser l'attention sur la question de la « référence » et de la légitimité (9) du savoir qui s'enseigne au plan épistémique, occultant la transposition comme transformation issue de l'activité de savoir, celle des professeurs tout comme celle des élèves avec toute l'épaisseur de ce processus.

Le mot transformation indique, quant à lui, une figure de l'activité. Avec lui nous rejoignons l'usage qu'en fait Tochon (1991) lorsqu'il propose d'associer à la transposition didactique, qu'il voit comme la transformation du texte du savoir à laquelle procède l'enseignant, la transformation pédagogique qui désigne, pour lui, la transformation de ce texte lui-même dans l'activité d'ensei-

gnement en direction des élèves. Cette décomposition de l'activité d'enseignement en deux étapes ou plutôt deux dimensions, souligne la question difficile à laquelle nous nous trouvons confrontés : comment saisir, comment décrire ce qui se passe au moment de l'enseignement dès lors qu'il ne s'agit plus de comparer des textes mais de parler d'une action, mettant à contribution une pluralité d'acteurs et ayant l'apprentissage de savoirs et l'activité de savoir pour enjeu ?

La littérature anglo-saxonne sur la pensée des enseignants aborde ce problème, notamment Leinhardt (1986) qui distingue deux types d'activités organisées que les enseignants doivent mener conjointement : gérer les contenus et gérer la relation immédiate des élèves aux contenus. Leinhardt nomme « double agenda » ce double programme de travail. Ce que les enseignants font quand ils enseignent dépend nécessairement des élèves, d'une façon ou d'une autre. Enseigner ce n'est pas seulement préparer un cours pour telle ou telle classe dont on connaît les habitudes et les caractéristiques, c'est encore gérer, dans l'instant, la relation immédiate des élèves aux contenus enseignés. La distinction entre préoccupation des contenus et préoccupation de la relation des élèves aux contenus ne nous conduira pas à séparer, comme le fait Tochon, la dimension didactique de la dimension pédagogique car la dimension « pédagogique » nous semble profondément liée aux contenus enseignés dans l'action qui nous intéresse. La transformation de savoir, nous l'envisageons donc, en liaison avec le cours même de l'enseignement effectif, dans la classe, incluant pleinement les relations qui s'y jouent et leurs effets transformateurs sur les savoirs enseignés. Ces derniers peuvent être prévus à l'avance par l'enseignant expérimenté ou réalisés dans le feu même de l'action. Mais l'activité d'enseignement entre dans nos préoccupations parce qu'elle conditionne et contribue à produire les contenus et les contours de l'apprentissage des élèves. La transformation de savoir a donc une double temporalité – préparation et réalisation du cours – et doit être désignée sous un double aspect car elle est transformation des savoirs de référence en vue d'assurer une transformation des savoirs des élèves. Cette conception de l'activité éducative a guidé nos observations dans les classes, dans le but de mieux cerner les caractéristiques de la transformation de savoirs en S.E.S.

RÉSULTATS

Questions de méthode

La recherche dont nous allons présenter quelques résultats s'est effectuée, dans le courant de l'année 1992 (10). L'enquête portait sur l'enseignement du thème « marchés et prix » en classe de première B. Ce chapitre demande un certain temps, toujours plus d'une semaine de cours, de telle sorte que l'aspect un peu extraordinaire de l'enregistrement ou de la présence d'un observateur extérieur à la classe est un peu oublié au fil des jours et la classe vit plus normalement. La longueur relative de son traitement nous a permis de voir s'élaborer une démarche intellectuelle, d'observer l'enseignement de ce qui « fait un tout ». Il nous était alors possible de poser, malgré l'émiettement propre au temps scolaire, la question de la cohérence du contenu enseigné.

Nous avons recueilli des matériaux assez divers : interview des professeurs, plan de cours, décryptages complets des heures de cours, cahiers et devoirs d'élèves. Mais nous avons exploité principalement les décryptages de cours, les autres matériaux nous servant à contrôler nos interprétations de ces cours. Nous les avons analysés selon les deux directions propres à la double tâche enseignante : organiser et gérer dans le temps les contenus prescrits par les programmes, organiser et gérer la relation des élèves à ces contenus.

Nous n'avons pas cherché à établir de relation particulière entre les méthodes, les contenus d'enseignement et les caractéristiques socio-démographiques des élèves ou des professeurs. Nous pensions qu'une telle mise en relation serait bien peu pertinente sur un tout petit échantillon et qu'il n'y avait pas de raison de supposer, *a priori*, que ces catégories jouent un rôle majeur dans la question que nous voulions traiter.

L'exploitation de ces matériaux pose de très difficiles questions de méthodes, auxquelles nous nous sommes attaqués sans pour autant être en mesure de proposer une approche systématisée de ces problèmes. La difficulté est celle de penser l'enseignement comme une action avec d'autres.

Décrire les cours au travers des contenus effectivement enseignés

Ceci présuppose tout d'abord que ce qui se passe en cours concerne principalement les contenus enseignés. Cette hypothèse a été confirmée par une première lecture des décryptages de nos 12 cours.

Une première méthode pour connaître et décrire les savoirs enseignés a consisté à prendre appui sur les mots nouveaux définis dans le cours ou ceux dont la signification était rappelée. Cette méthode de comparaison des contenus enseignés par le corpus de « mots » à l'avantage de la simplicité, mais elle butte sur le fait que les mots et notions qui sont enseignés ne sont pas d'égale importance dans le cours. Ils entrent dans un contexte d'ensemble qui leur donne une signification. Il y a une structuration du cours autour de notions plus centrales qu'il fallait restituer. Conscients de ce point, nous avons suivi une double démarche. L'une partant des mots et notions, les recensant, tentant de les classer et de les hiérarchiser, l'autre partant des séquences de cours, vues comme des cohérences partielles centrées sur une proposition. A partir de ces propositions, qui sont des résumés de séquences de cours, nous avons pu reconstituer la trame du cours comme succession de séquences, situées dans un certain contexte intellectuel, souvent implicite. Ceci nous a permis de trouver quelle était la ou les questions centrales que chacun des cours prenait pour objet d'étude et d'en résumer l'argument. Nous avons pu ainsi repérer des glissements d'objet plus ou moins bien maîtrisés durant les cours et observer une convergence, assez générale, entre ces réalisations et les intentions que les professeurs expriment dans leur entretien.

L'étude de la relation des élèves aux contenus passe par celle des interactions dans la classe

Au delà d'une description assez classique de l'atmosphère du cours et du genre de pédagogie pratiquée par chacun des professeurs nous avons essayé d'approfondir le jeu des interactions qui passent par le dialogue.

Ici, dans une perspective pragmatique, nous cherchions à saisir ce que produit l'échange langagier. Selon Austin et Searle, « dire c'est faire ». On connaît l'exemple classique de l'énoncé « la séance est levée », où l'énoncé langagier agit sur une situation. Cet énoncé produit ce qui est dit, il lève la séance. Mais de façon parfois moins évidente, tout échange verbal fait quelque chose. En classe, comme dans les autres échanges verbaux, les protagonistes se positionnent réciproquement dans la façon de parler, leurs actes de langage traduisent ces positionnements en même temps qu'ils les produisent. Le langage ne fait pas qu'exprimer une réalité sociale qui serait préexistante à l'échange, il contribue à sa constitution. L'étude des échanges verbaux n'est pas uniquement la recherche de symptômes de positionnements réciproques. En dialoguant maître et élèves confortent leurs positions relatives les uns vis à vis des autres et vis à vis de l'objet qui les rassemble : apprendre, savoir ceci ou cela. Avec les mots ils pratiquent ce savoir, ils apprennent, leurs échanges verbaux « font » quelque chose.

Ces méthodes, bien qu'encore trop peu élaborées, donnent des résultats et ouvrent des perspectives dont nous ne pouvons pas vraiment rendre compte dans le format de cet article. Nous allons brièvement résumer quelques uns d'entre eux.

Diversité limitée des contenus enseignés et écart par rapport à la lettre du programme

Malgré l'étendue potentielle des références théoriques sur l'item marchés et prix, les contenus enseignés ne connaissent pas une infinie diversité, sans que pour autant l'on puisse dessiner ce qui serait une vulgate en la matière. Mais, curieusement, ils s'éloignent, le plus souvent, de ce qui serait une stricte interprétation de la lettre des prescriptions. En effet les commentaires associés à ce chapitre (11) du programme de première indiquent que l'étude des marchés et des prix doit se faire en liaison avec la question des entreprises et de leurs stratégies. Or la majorité des professeurs se conformant à la lecture d'un des manuels, n'étudient pas la question des marchés et des prix en liaison avec l'entreprise. Signalons cependant que l'entreprise n'est plus une question du programme de première, depuis 1982 elle est un des thèmes du programme de seconde. Les professeurs, dans la majorité des cas, construisent leur cours en posant le problème des marchés et des prix comme celui de la régulation d'ensemble de l'économie et abordent ainsi le sujet de l'intervention de l'Etat. Le débat porte alors sur la place relative à faire au marché et à l'intervention

publique en vue d'assurer une régulation socialement satisfaisante. La perspective est holiste ce qui permet de rester au même plan d'analyse que dans le reste de cette partie du programme de première et facilite la construction d'une cohérence. Il faut dire qu'en s'en tenant à la référence aux savoirs dits savants bien des solutions à ce problème de cohérence sont possibles. Elles dépendent des choix ou plutôt des façons de lire et d'interpréter les savoirs savants, comme du niveau d'abstraction auquel on situe l'enseignement, c'est à dire de la façon dont on implique ces savoirs dans l'enseignement. L'écriture du programme est elle-même une « implication » qui laisse ouverte une certaine diversité d'interprétations. Mais la majorité des professeurs de notre petit échantillon ne respecte pas la lettre des recommandations du programme de 1988, alors en vigueur. Ils font autre chose et anticipent en partie sur la rédaction des programmes de 1993. Ils ne suivent pas non plus l'analyse économique « standard » sur la question, dont certains éléments sont pourtant présents dans un des manuels. Ce ne sont donc pas absolument les programmes et les prescriptions qui définissent les contenus réellement enseignés sur ce thème, ni la théorie dominante chez les économistes. L'enseignement recompose, transforme et donne ainsi aux programmes un contenu effectif. Ce faisant, il en déborde la lettre.

Une certaine diversité dans les contenus effectivement enseignés se maintient cependant entre des cours plutôt centrés sur la question de la firme et de la concurrence sur les marchés et une interprétation plus holistique de la question orientée vers le problème de la régulation des sociétés contemporaines par le marché. Ces deux grands pôles d'interprétation s'entendent à des niveaux variés d'abstraction. La diversité recouvre donc à la fois le fait que les cours aient pour pôle des questions, des objets ou des niveaux d'abstraction assez différents et le fait que certains d'entre eux soient diversemment composites. En effet ils passent alors d'une conception à une autre, d'un niveau d'abstraction à un autre, par des glissements d'objets ou de niveau d'analyse parfois mal maîtrisés, et masqués par la référence apparente à une même question, celle du « marché ». Cependant même les cours les plus composites ou les moins maîtrisés possèdent cependant une cohérence à un certain niveau, ou disons plutôt qu'une question domine et sert, plus ou moins nettement, de fil conducteur. Enfin la diversité, que nous avons repérée, reste limitée.

Le jeu des manuels (12) et peut-être aussi l'appartenance disciplinaire nous semblent les facteurs qui favorisent une certaine convergence dans l'interprétation des programmes. En classe de première, le rôle coordinateur que peut avoir l'épreuve du baccalauréat, par les sujets qui y sont posés, est moins présent qu'en terminale. Cependant la coordination par le baccalauréat doit tout de même influer car, d'ordinaire, les professeurs qui enseignent en première exercent aussi en terminale. Les manuels sont très utilisés, mais de façons assez différentes. Certains professeurs les suivent pas à pas, d'autres s'en servent comme d'un recueil de documents. Ces manuels inspirent les professeurs et même s'ils ne sont pas en usage dans la classe, ils servent pour fournir des idées, des documents, des exercices. On retrouve dans les contenus des manuels les deux interprétations polaires du thème que nous avons cernées dans les cours. Les auteurs de manuels sont, le plus souvent, des professeurs. Leur expérience de professeurs, leur appartenance à la communauté enseignante, les met en mesure de percevoir et de rectifier en cas d'erreur, ce qui est enseignable et ce qui ne l'est pas. De telle sorte que les manuels, tout comme les sujets de baccalauréat, sont constitutifs des « usages » en vigueur dans la discipline. Ils expriment les formes habituelles d'interprétation et de traduction scolaire des savoirs et des programmes par les professeurs. Enfin, on peut penser que l'appartenance disciplinaire, comme lien à une communauté de personnes pratiquant la même activité professionnelle, partageant des idées et des valeurs, exerce, elle aussi, une influence diffuse.

Les programmes indiquent donc le thème à traiter – les échanges : marchés, formation des prix, commerce extérieur – et le cadre intellectuel de son traitement, – plutôt holiste. Les manuels, la collectivité enseignante, munie de son expérience, font l'enseignement proprement dit. Cette production du savoir enseignable se fait avant puis durant le cours, elle opère une transformation de savoirs.

Ce constat ouvre une interrogation sur la façon dont les programmes s'écrivent et comment ils évoluent, sur la façon dont se divisent les tâches entre rédacteurs de programme et rédacteurs de

manuels, tâches préalables et influentes sur le savoir qui s'enseigne. Il interroge sur les liens entre évaluation et enseignement, tout comme sur le rôle de l'inspection et plus largement de la noosphère, pour reprendre le terme de Chevallard (1985), sur l'évolution des programmes. Il met en doute la verticalité du lien qui s'établirait des « savoirs savants » aux « savoirs enseignés » et la vision en terme de projection descendante, il confirme la créativité de l'activité d'enseignement.

Mise en scène des contenus et activité de savoir

Quant à l'explicitation des façons d'enseigner, des façons d'établir et de gérer la mise en relation des élèves aux contenus, beaucoup reste à faire dans ce domaine, d'autant que notre investigation n'a pas porté ici sur les élèves. Nos études de cas montrent une variété des façons de faire des professeurs autour de quelques repères communs. D'un certain point de vue les styles d'enseignement dans chaque classe avec chaque professeur sont toujours singuliers, spécifiques aux situations et aux relations qui s'y établissent. Cependant cela n'interdit pas de s'interroger sur ce qui délimite de telles réalisations, toujours singulières en tant que réalisations.

Si on entre dans l'analyse des interactions dans la classe on y remarque l'omniprésence d'une forme de dialogue. Ces résultats convergent avec ceux des travaux américains sur la question (13), mais, si nous avons lu le travail de Mehan (1979) et retrouvé dans nos dialogues scolaires la structure ternaire de l'échange qu'il dégage, nous n'avons pas cherché à pousser plus loin la rencontre, préoccupés que nous étions des contenus même de l'enseignement, dimension, à notre connaissance, absente de ses travaux.

Le dialogue est le plus souvent lancé par le professeur en direction des élèves, en vue de les faire participer à son propos, de susciter leur attention ou de vérifier leur niveau de compréhension. Ce dialogue corrige pas à pas soit le propos initial du professeur soit celui des élèves, et permet ainsi une sorte de négociation, qui est aussi une adaptation mutuelle dans l'échange. Par reformulations successives les cours se rapprochent de ce que les élèves peuvent comprendre, le dialogue confère du sens au discours qui en résulte, tout en tentant d'éviter de s'éloigner de la cohérence préalablement construite par le professeur. Ce faisant le professeur peut entendre les propos tenus par les élèves, il peut les prendre en considération à un certain niveau, sans pour autant accepter, nécessairement, de dériver du fil de son cours. Voyons le sur un exemple.

Le cours porte sur la relation offre-demande-prix, longuement expliquée par le professeur.

E : *Mais si on prend le produit, par exemple, la baguette de pain, la demande est presque pratiquement la même et pourtant on a vu qu'il y a cinq ans la baguette était à 2,90 F, maintenant on est à 3,30 F, à quoi est-ce dû ?*

P : *à quoi c'est dû ? Là, cela introduit une autre variable qui est la nature du lien qui existe entre prix et demande. On peut admettre que la demande réagit au prix. Quand le prix augmente la demande baisse et inversement. Ça on va y venir tout de suite, c'est la notion d'élasticité. (...) Je prends par exemple le cas du pétrole...*

Le professeur tente ici d'utiliser le propos de l'élève pour amorcer l'étude d'une nouvelle question celle de l'élasticité. Il propose, plutôt que l'étude du pain, avancée par l'élève celle du pétrole, dont il a prévu l'étude plus développée pour une séquence ultérieure de cours. Mais il ne répond pas à la question posée. Cependant, peut-être intuitivement conscient de cela, il associe cet élève à l'échange quelques instants plus tard.

P : *Exemple type, le pain. À votre avis Michaël, c'est un bien pour lequel l'élasticité de la demande par rapport au prix est forte ou faible ?*

E : *Forte, la demande elle suit toujours l'accroissement de la population, c'est un produit vital. La demande elle ne baisse jamais. Tout le monde a besoin d'acheter du pain, je veux dire la demande augmentera suivant l'augmentation de la population.*

P : *Oui, c'est à peu près vrai, mais l'hypothèse c'est : si le prix du pain augmente de façon un peu sensible, est-ce qu'à votre avis la demande va baisser de façon un peu sensible ou pas ?*

À strictement parler la réponse de Michaël n'est pas exacte, mais ce qu'il dit n'est pas faux. Le professeur accepte sa réponse en exprimant un retrait « oui, c'est à peu près vrai ». Suivant sa propre logique de pensée il semble ne pas saisir celle de Michaël, embryonnaire mais apparente à l'analyse du décryptage. D'une réplique à l'autre Michaël est resté dans sa propre perspective, qui est celle des évolutions à moyen terme des prix et

quantités demandées. Il ne comprend pas que le professeur se situe dans le cadre d'une analyse « instantanée » des réactions de la demande aux variations de prix, donc avec une population supposée fixe de demandeurs potentiels. Dans cet exemple, le professeur ne cherche pas à pousser le raisonnement de Michaël pour le clarifier, ni à établir une relation explicite avec celui que lui-même est en train de mener, dont une des difficultés provient justement de cette hypothèse d'instantanéité des ajustements. Très probablement il n'a pas vu où était le problème de Michaël et se garde de soulever un problème qu'il ne maîtrise pas complètement. Il se contente de ne pas vraiment reprendre l'intervention, tout en ne la refusant pas brutalement. Il réitère sa question dans une formulation telle que la classe n'a plus qu'à répondre par oui ou par non, ce qu'elle fait, en chœur, de telle sorte qu'aucune incompréhension mutuelle n'apparaît clairement. Le professeur est resté fidèle à son propre cadre d'analyse temporelle, sans l'élucider à nouveau. On ne s'appesantit pas, le cours va son rythme. Il se peut que les élèves aient compris par inférence où était la difficulté, mais c'est bien peu probable. Il se peut aussi qu'un malentendu subsiste accompagné d'une compréhension très incertaine de la notion d'élasticité. L'échange à permis de gérer une difficulté sans la résoudre.

La façon de conférer du sens au discours énoncé en classe s'opère, le plus souvent, par l'établissement d'un lien au monde économique et social qui, en S.E.S., est l'objet d'étude. On essaye de lui donner vie et consistance en classe par des documents, des statistiques, des exemples, l'appel à l'expérience... Dans cet usage scolaire, le document perd son tranchant d'objet authentique. Dans la situation didactique il est choisi pour sa facilité d'accès, son contenu en cohérence avec la démarche choisie par le professeur. Il est rarement étudié pour lui-même, on tend à en oublier l'auteur, la date, les conditions d'énoncés du propos etc. Il devient pièce dans un puzzle et sert de médiation au discours sur le monde que le professeur cherche à construire et à faire saisir aux élèves. Parfois le document est outil pour des apprentissages, en tout cas il est toujours un médiateur facilitant la communication professeur-élèves dans la classe, moyen pour instrumenter et stabiliser les situations didactiques. Mais dans cet usage médiateur, il est utilisé de façon différenciée selon les professeurs qui s'en servent plus ou moins fréquemment, en laissant plus ou moins d'initiative aux élèves, en les poussant plus ou moins vers un questionnement à l'aide des documents.

Quant à l'évaluation, elle rythme l'activité scolaire. Elle permet de maintenir l'attention et la tension au travail dans la classe dans la direction souhaitée par le professeur. Elle est globalement adéquate aux contenus et aux façons d'enseigner propres à chaque classe. D'une classe à l'autre on retrouve dans l'évaluation les différences repérées au niveau des contenus enseignés et des façons de mettre les élèves en relation aux contenus.

Par delà des points communs, il y a bien des différences dans les façons de négocier le discours scolaire valide avec les élèves, d'en viser soit la reproduction soit la construction. Ces différences se traduisent continûment dans les façons de faire la classe et de conduire le travail des élèves, donc de l'évaluer, elles s'inscrivent et nous avons pu les repérer dans le dialogue scolaire (14). Le sens et le contenu de ce qui est appris vont différer, autour d'une trame commune. Ces différences, implicitement perçues par les enseignants, mais mal délimitées, entravent leurs débats professionnels et ne facilitent pas le travail en coopération entre eux. Distinguer, analyser les facteurs et les composantes de ces différences nous semble une contribution que la recherche peut apporter aux enseignants. Beaucoup reste à faire dans cette perspective. Cela supposerait une analyse plus fine des attentes des professeurs à l'égard des l'apprentissages des élèves dans la matière, mais aussi, et réciproquement, une analyse des attentes des élèves à l'égard de ce savoir, du fait d'apprendre, mais aussi vis à vis du professeur ou plus largement de l'institution scolaire.

CONCLUSION

Transformant ainsi les savoirs pour les rendre enseignables, l'enseignement contribue-t-il véritablement à l'accès des élèves aux savoirs visés ? Qu'est-ce que les élèves apprennent ? En quoi et comment leurs savoirs et leur façon de savoir se transforment-ils ? Telle est la question qui s'ouvre pour nous à l'issue de cette recherche. Notre analyse de cours, menée du point de vue de l'activité enseignante ne fournit pas d'élément décisif pour répondre à ces questions. Elle nous conduit cependant à deux remarques qui s'y rapportent.

Pour enseigner les professeurs de sciences économiques et sociales tentent, autant qu'ils le peuvent, d'établir une relation entre le discours scolaire et le monde réel, tel que les élèves le voient. Cette remarque nous permet de reprendre pour les sciences économiques et sociales le débat sur le savoir de référence. En pratique les « savoirs savants » servent de référence à l'enseignant de sciences économiques et sociales dans la mesure où ils lui permettent de rendre compte ou d'expliquer aux élèves des problèmes économiques et sociaux du monde qui les entoure, dans sa complexité contemporaine. Les développements analytiques ou théoriques qui ne permettent pas ce retour se révèlent quasiment inenseignables. Le défi est d'importance car les corpus de connaissances constitués ne permettent pas forcément de le relever, les professeurs, souvent aidés des manuels, ont donc à opérer une réelle traduction. Mais ils ne peuvent pas se contenter de la prévoir à l'avance, c'est dans l'instant qu'il faut, ou qu'il faudrait produire, de façon improvisée, la transformation adéquate, traductrice des connaissances savantes pour l'adapter aux connaissances et aux questions des élèves. Dans le processus de transformation de savoirs durant l'enseignement, les savoirs des élèves sont pris en compte d'une façon ou d'une autre à un degré ou à un autre. Or sur l'objet d'étude, le monde contemporain au plan économique et social, les savoirs des élèves sont constamment questionnés par leur expérience sociale directe et par l'information médiatique. Ces dernières contraignent donc les enseignants dans la médiation qu'ils effectuent. La préoccupation et la réalisation de la mise en relation des élèves aux contenus éprouvent leur enseignabilité.

Cependant, ce sera notre deuxième remarque, pour établir cette relation aux savoirs des élèves, la plupart des professeurs constituent avant et pendant la classe un discours scolaire qui leur paraît valide, tout en étant vraisemblable aux yeux des élèves. La trame du discours scolaire sert de fil conducteur aux échanges et, le plus souvent, l'évaluation est cohérente avec son contenu. Ce discours, développé et progressivement construit, permet que tiennent ensemble le groupe classe et les heures de cours successives. Si les professeurs le négocient ou le transforment à la marge, ils s'en éloignent très peu et très rarement durant l'échange qu'ils guident. De ce fait ils ne laissent qu'une autonomie restreinte dans la démarche de pensée de leurs élèves. Nous remarquons par exemple la faible part faite à une pédagogie inductive (15), pourtant recommandée dans les instructions d'origine de la discipline, la quasi absence d'une mise en œuvre d'observations effectives, du moins sur le thème de notre enquête. La relation opérée entre le discours scolaire et le monde réel, objet de son étude, est établie par le dialogue et grâce à des supports, les documents ou les exemples, qui sont faciles à insérer dans la vie d'une classe. Les cours connaissent un rythme accéléré, laissant peu de temps à une activité réflexive suscitée durant le temps de la classe. Ils conduisent rarement à laisser des interrogations ouvertes. Il ne s'agit pas véritablement d'atteindre avec les élèves une description du monde économique et social ni de s'interroger sur son fonctionnement, mais d'offrir un discours cohérent, celui du professeur, de le rendre crédible, accessible et acceptable aux élèves. Le discours du professeur peut être plus ou moins personnel, plus ou moins interrogatif, plus ou moins destiné à être partagé avec les élèves, nous l'avons dit. En tout cas, un décalage avec celui des manuels et des autres professeurs paraît peu tolérable. La vraisemblance, c'est à dire la nécessité de s'expliquer sur ce qui serait contradictoire avec l'expérience des élèves, paraît s'imposer. Les attitudes propres à la recherche et à la réflexion sont bien peu présentes en classe. On y ouvre des questions, mais on supporte rarement qu'elles ne soient pas rapidement refermées, comme si, dans la classe, toute question exigeait réponse, plus que nouvelle question. Pour le dire autrement, les professeurs semblent tout à la fois solliciter les élèves et tenter d'échapper aux conséquences de cette sollicitation. En classe ils proposent la négociation du discours qu'ils ont préparé, de façon à ce que les élèves lui confèrent du sens. Mais ils résistent aussi, dans une large mesure, à l'effet déstabilisant de cette épreuve, effet qui provient de l'éventuelle tentative des élèves pour transformer, afin de se l'approprier, le savoir qui leur est proposé.

Dans quelle mesure cette situation résulte-t-elle des contraintes institutionnelles, d'un impératif de la situation scolaire ou de l'enseignement, de la nature même de la discipline enseignée ou des façons de faire du corps enseignant de la discipline ou encore de chaque professeur en relation avec telle ou telle classe, autant de questions pour des recherches à entreprendre.

Elisabeth Chatel
INRP

BIBLIOGRAPHIE

ASTOLFI Jean-Pierre et DEVELAY Michel (1989). – **La didactique des sciences,** Que sais-je ? PUF.

BROOPHY Jere and GOOD Thomas L. (1986). – **Teacher behavior and student achievement,** in Wittrock M.C. ed. The handbook of research on teaching, Mac Millan, New-York, pp. 328-375.

CHATEL Elisabeth. – **Insertion institutionnelle et enjeux didactiques** in Pascal Combemale ed. **Les sciences économiques et sociales. Émergence et enseignement d'une discipline,** Paris, CNDP ; Hachette, 1995, pp. 7-36.

CHATEL Elisabeth, CARON Paul, FENET-CHALAYE Catherine, LE MERRER Pascal, PASQUIER Patrick, SIMULA Luc. **Enseigner les sciences économiques et sociales, le projet et son histoire,** INRP ; 1990.

CHATEL Elisabeth, CARON Paul, LE MERRER Pascal, PASQUIER Patrick, RICHET Adeline, SIMULA Luc. – **Marchés et prix : savoirs enseignés et façons d'enseigner en sciences économiques et sociales,** rapport de recherche INRP, à paraître en 1995.

CHEVALLARD Yves (1985) (1991) – **La transposition didactique,** La pensée sauvage, Grenoble.

FORQUIN Jean-Claude. – La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980). **Revue Française de Pédagogie,** n° 63, avril-mai-juin 1983, pp. 61-79.

FORQUIN Jean-Claude. – La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation. **Revue française de Sociologie,** Vol. XXV, 2, Avril-Juin 1984.

FORQUIN Jean-Claude (1989). – **Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques,** Bruxelles-Paris, De Boeck-Université,1989.

FORQUIN Jean-Claude. – Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux, **Sociologie et société,** vol. XXIII, printemps 1991, pp. 25-39.

LEINHART G. et GRENO J. (1986). – The cognitive skill of teaching, **Journal of education psychology,** 78 (2), pp.135-176, cité par Tochon, 1991.

MALINVAUD Edmond. (1989). – **Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'économie,** Ministère de l'éducation nationale, novembre 1989.

MARTINAND Jean-Louis. (1986). – **Connaître et transformer la matière,** Peter Lang, Berne.

MARTINAND Jean-Louis. – **Le domaine didactique en sciences. Construction des contenus et appropriation des connaissances,** La pensée, n° 276, 1991, pp. 51-60.

MEHAN Hugh. – **Learning lessons, social organisation in classroom,** Cambridge mass, Harvard University press, 1979.

TOCHON François. (1991) – **L'enseignement stratégique. La transformation stratégique de la connaissances dans la pensée des enseignants.** Toulouse, éditions universitaires du sud, 1991.

VERRET Michel. (1975). – **Le temps des études,** thèse pour le doctorat de Sociologie, 1975.

VYGOTSKY Lev S. (1934) – **Pensée et langage,** traduction française F. Sève, Messidor, 1985.

NOTES

(1) Rapport de recherche INRP, publication prévue en 1995, **Marchés et prix : savoirs enseignés et façons d'enseigner en sciences économiques et sociales.**

(2) Forquin 1989.

(3) Chevallard, 1985.

(4) Astolfi et Develay, 1989.

(5) On trouve ici un paradoxe fréquent de l'enseignement des S.E.S. constamment évalué sur sa composante économique, rarement sur les autres. Cette évaluation, faite par des économistes, les plus souvent orthodoxes, d'un enseignement dissident par rapport aux canons universitaires dans sa conception même, a contribué à fragiliser institutionnellement la discipline.

(6) Malinvaud Edmond, **Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'économie.** Ministère de l'éducation nationale, novembre 1989.

(7) Nous avons mené cette réflexion dans un précédent travail de recherche publié à l'INRP, rapport de recherche n° 6. Voir aussi : Elisabeth Chatel, « Insertion institutionnelle et enjeux didactiques » in Pascal Combemale éditeur. **Les sciences économiques et sociales. Émergence et enseignement d'une discipline**, Paris, CNDP ; Hachette, 1995, pp. 7-36.

(8) « Savoir », à la fois comme verbe et substantif.

(9) La préoccupation de légitimité est manifestement centrale dans cette approche comme le montrent à nouveau les articles suivants : G. Arsac, « **L'évolution d'une théorie didactique : l'exemple de la transposition didactique** » pp. 7-32, et Y. Chevallard, « Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique », p. 73-112, **Recherches en didactiques des mathématiques,** vol. 12, n° 1, 1992

(10) Douze professeurs nous étaient associés, nous avons photocopié leurs notes de cours, celles des élèves et certains devoirs corrigés. Nous avons enregistré intégralement les cours sur ce thème et les entretiens que nous avons eus avec les professeurs. Cet échantillon de professeurs ne visait pas la représentativité, mais une certaine diversité conforme à celle du corps enseignant de SES, lui donnant une certaine significativité. On trouve une diversité analogue dans les caractéristiques socio-démographiques des élèves de ces douze classes de Paris ville, banlieue parisienne, grandes et petites villes de province.

(11) Supplément au B.O. n° 22, 9 juin 1988, p. 155.

(12) Il n'y a que trois manuels qui aient une certaine diffusion : – Première : **Sciences économiques et sociales,** Coll. Janine Brémond, Hatier, 1990.

– Première : **Sciences économiques et sociales. Économie et société française des années 1990,** Coll. Claude-Danielle Échaudemaison, Nathan, 1991. – Première B : **Sciences économiques et sociales,** Coll. Bernard Simler, Armand Colin, 1990.

(13) Voir Broophy and Good 1986 pour une revue de la littérature « processus-produit ».

(14) Pour une analyse plus détaillée voir « Dialogues en classe et savoirs enseignés », Elisabeth Chatel et Adeline Richet, **Spirales**, n° 16, 1995 (à paraître).

(15) La question de l'adhésion à la « pédagogie inductive » fait objet d'opinions controversées dans la profession, bien que le terme même de pédagogie inductive ne soit pas clarifié dans ce débat. Sur ce point voir notre précédent rapport de recherche, 1990.