



HAL
open science

De l'utilisation des représentations en sciences économiques et sociales

Pascal Espérance

► **To cite this version:**

Pascal Espérance. De l'utilisation des représentations en sciences économiques et sociales. *Expressions*, 1996, 08, pp.147-171. hal-02403827

HAL Id: hal-02403827

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02403827>

Submitted on 11 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

DE L'UTILISATION DES REPRÉSENTATIONS EN SCIENCES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES

Pascal ESPÉRANCE

Mémoire professionnel
réalisé à l'IUFM de la Réunion en 1994-95
sous la direction de Philippe Guillot

Un élève : « Alors on ne voit pas le monde, on se le représente ? »

Le professeur : « Oui, en quelque sorte. »

Un autre élève : « Oui, mais moi, quand je vois une voiture, je la vois et je suis sûr que tout le monde voit la même voiture ! »

Le professeur : « En es-tu réellement certain ? Es-tu sûr que la voiture que tu regardes signifie exactement la même chose au yeux de quelqu'un d'autre ? À la Réunion, par exemple, il est probable que l'achat d'un véhicule dépend parfois de l'envie de "faire envie", de se montrer. Vous connaissez tous sans doute cette image classique du conducteur qui a une très belle voiture mais qui habite un HLM. »

Un élève, très spontanément : « Ah oui, c'est surtout les jeunes qui veulent faire leur "intéressant" ! »

Cette remarque nous fit sourire. Nous indiquâmes à l'élève que lui aussi était un jeune et que, par ailleurs, en science économique, « faire l'intéressant » signifie qu'on a une « consommation ostentatoire ».

Le professeur : « Globalement, pour reprendre notre conversation, nous dirons que, les uns et les autres, nous n'accordons pas la même valeur aux choses. Tenez, par exemple, qu'est-ce qui donne de la valeur à la baguette de pain tout comme au diamant ? »

C'est avec ce débat que nous entamons notre année scolaire¹, en posant directement les termes de la démarche pédagogique à venir et, indirectement, en guidant la discussion vers le chapitre introductif du cours de sciences économiques et sociales (SES) en classe de seconde, chapitre consacré à la découverte de la notion de rareté. L'exercice est difficile, car nombreux sont les

1. Au lycée Boisjoly-Potier, au Tampon (NDLR)

élèves encore bien « accrochés » à la classe de troisième ! Parallèlement, il touche à l'un des sujets les plus complexes de la science économique, celui de la valeur. Nonobstant ces premières difficultés, nous avons mis en avant le principe sur lequel nous souhaitons progresser au cours de cette année scolaire : nous servir des représentations des élèves afin de construire les différentes séquences pédagogiques. Ainsi, chaque individu, de façon générale, tend à visualiser et interpréter la réalité en fonction des dotations linguistiques, culturelles, économiques, etc., dont il a hérité ou qu'il a progressivement accumulées. Cette construction individualisée du réel varie d'une personne à une autre et se renforce du fait du poids des variables de différenciation sociale traditionnelles que sont l'âge et le sexe. Ainsi, par exemple, si les filles peuvent témoigner d'un rapport aux mathématiques plutôt affectif (« j'aime bien », « je déteste »), les garçons sont plus prompts à révéler leur *ego* (« je suis nul », « je suis bon en maths ») (1)². Il en est de même en SES où les constructions *a priori* du réel, tels les préjugés, existent à foison. Utiliser ces représentations, tel a été le fil directeur de notre pensée au cours de ces premiers mois de stage, fruit d'une volonté d'autant plus marquée que celle-ci répondait à des attentes beaucoup plus prégnantes.

En effet, nous avons aussi souhaité construire notre mémoire comme une tentative de réponse personnelle à des interrogations non satisfaites, interrogations nées lors de notre expérience d'enseignant en tant que maître auxiliaire. Comment expliquer, par exemple, la nature relativement conflictuelle des interactions qui prévalaient entre les principaux *leaders* de la matière ? De même, pourquoi les « acteurs » concernés justifiaient-ils généralement les discordances existantes par le sacro-saint principe de la « liberté pédagogique » ? N'était-ce pas là plutôt un argument « à la Belize », c'est-à-dire une justification qui n'en serait pas une, faute d'une réflexion collective préalable portant sur la nature et l'évaluation de l'enseignement des sciences sociales à la Réunion ?

En fait, il nous apparaît aujourd'hui que l'ensemble de ces débats reflète l'existence d'un conflit portant sur le choix de la pédagogie à développer en cours. En particulier, deux idéaux-types « wébériens » (9) semblent s'opposer, à travers ces *leaders*. Ainsi, le premier se révèle être marqué par la tradition inductiviste, lorsqu'en matière de transposition didactique, il se concrétise par le passage progressif du factuel au théorique. Le second renverse cette perspective : la transposition se matérialise par un glissement de l'hypothèse théorique vers l'analyse du fait. Cette opposition apparente entre la « méthode

2. Les numéros entre parenthèses renvoient à la bibliographie.

inductive » et la « méthode hypothético-déductive » n'est en rien surprenante puisque, comme l'a clairement montré le groupe de travail réuni autour d'Élisabeth Chatel (4), elle est la traduction-même de l'évolution de la matière depuis ses origines. Néanmoins, de façon latente mais cependant prégnante, elle a justifié il y a peu, à l'IUFM de la Réunion, la rédaction d'un mémoire professionnel où le professeur stagiaire, placé en situation d'observateur à la recherche de sa propre pédagogie, finit par conclure sur le fait que ces idéaux-types ne sont en aucun cas des modèles directement adaptables à la réalité (7).

L'idée nous est donc venue d'essayer de montrer que, loin d'être en opposition, ces deux idéaux-types de pédagogie, sont en fait complémentaires, et qu'en ce sens, malgré leurs atouts respectifs, ils présentent une faiblesse commune : ils sous-estiment, selon nous, certaines notions-clé d'une pédagogie, qui se doit d'être particulière, car liée à une matière dont la grande originalité réside dans le fait qu'elle n'a pas, *stricto sensu*, à décrire le réel, mais à discourir sur celui-ci avec rigueur. Quelles sont donc ces notions ?

La principale, à nos yeux, est celle du « curriculum scolaire », un terme emprunté à la sociologie de l'éducation anglo-saxonne contemporaine, et qui désigne³ « un ensemble de situations d'apprentissage auxquelles un individu s'est trouvé exposé au cours d'une période donnée dans le cadre d'une institution d'éducation formelle » (6). En réalité, nous ne cachons pas que nous adopterons, dans ce mémoire, une démarche sociologique, alors même que ce dernier se doit d'être une réflexion sur notre pratique pédagogique. Mais, d'une part, comme nous l'avons souligné précédemment, la logique de conflit (un thème sociologique typique) est une composante à intégrer dans le choix de la pédagogie (à travers l'alternative offerte entre l'induction et la déduction). D'autre part, et surtout, compte tenu de l'originalité de cette matière, la pratique pédagogique ne peut se passer, à notre sens, de l'enseignement tiré des analyses théoriques et des expériences réalisées sur le terrain. En effet, discourir sur le réel, c'est bien souvent, pour l'élève, mettre en conflit « l'idéal idéalisé » et « l'idéal réel » – c'est là un argument soutenu par Jean Piaget (8). Autrement dit, en SES, c'est désenchanter l'apprenti sociologue ou l'économiste en herbe au profit d'une rationalité qu'il est censé acquérir afin de maximiser ses chances véritables.

Or, les analyses traditionnelles concernant ce processus de maximisation sont loin d'être optimistes. Dans la tradition française, faut-il le rappeler,

3. Jean-Claude Forquin, *École et culture: le point de vue des sociologues britanniques*, pages 21 et 22.

l'école a pu être analysée comme machine à reproduire les héritiers et les boursiers (3). Dans ce cadre, la marge de manoeuvre de l'élève est mince, si ténue, même, que les jeux seraient faits d'avance. De ce fait, par exemple, nous n'avons pas été étonné de découvrir, dans certains lycées, des classes de niveau (mais qu'est-ce que le niveau ?). A l'inverse, cette même école a pu être décrite comme moteur de l'inégalité sociale, malgré son ambition égalisatrice et méritocratique. Les chances ne seraient pas égales au départ, et, de plus, les dons et capacités cognitives de chacun seraient utilisés comme éléments de stratégie de différenciation sociale où tout serait affaire de calcul (2). De même, par exemple, nous n'avons pas été surpris d'observer combien les élèves, aujourd'hui, semblent obnubilés par la note (est-ce le symbole de la réussite scolaire ?), indépendamment de l'acquisition de savoirs, d'où, l'importance que nous accordons au curriculum scolaire. Cette notion montre, en effet, qu'entre la logique de prédétermination, la logique des jeux faits d'avance, et celle du calcul maximaliste où l'élève n'est plus qu'un consommateur, il existe une troisième voie: celle où, l'enseignant, conscient des interactions qui peuvent se développer le long de ces « situations d'apprentissage », conscient de ses propres représentations et de celles de ses élèves, invite chacun de ces acteurs à modifier sa « trajectoire » scolaire, sa « carrière » d'élève, afin que celui-ci atteigne au mieux ses propres objectifs, compte tenu des impératifs scolaires.

Ces deux nouveaux termes sont d'une importance égale au précédent, ne serait-ce parce qu'ils invitent le professeur à réfléchir, d'une part, sur l'impact réel de sa pédagogie sur les choix de l'élève (par exemple, celui des filières), sur les résultats de celui-ci, son attitude lors des séquences, bref, sur l'évolution de sa trajectoire, et d'autre part, sur ses échecs et ses réussites (c'est-à-dire sur sa carrière). D'aucuns pourraient être surpris par cette assertion. En réalité, celle-ci s'appuie sur un double constat, l'un personnel, l'autre issu des études de cette sociologie britannique des *curricula*. En effet, lors de notre première expérience d'enseignant, nous avons constaté qu'un mot, qu'une attitude, etc., étaient parfois lourds de conséquences : l'un, pourtant promis à une carrière intéressante en première scientifique se retrouve en première SES, à sa demande ; l'autre, dépité, mais pourtant capable, s'oriente en première littéraire, afin de préparer au mieux des études supérieures en droit ! C'est ce type de constat, révélateur de l'insuffisante prise en compte des effets de la pédagogie pratiquée sur la carrière et la trajectoire de l'élève, qui a, de fait, incité les sociologues anglais à réfléchir sur la portée de la notion de *curriculum*. Malheureusement, force est de constater, en ce domaine, une prise en compte trop souvent insuffisante de la part des enseignants. En té-

moignent, par exemple, les études réalisées par Neal Keddy sur l'étiquetage, le *labelling*, lors des situations d'apprentissage. Ainsi, l'enseignant serait incapable « d'échapper à l'effet d'étiquetage que provoque la pratique institutionnelle du groupement des élèves par niveaux de performances ». En résultent des

« classes "faibles" où les élèves sont considérés comme ayant besoin d'un enseignement plus concret, plus proche de l'expérience quotidienne [...] alors que ceux des classes fortes sont censés accéder plus facilement à l'intelligence, [...], à la conceptualisation, à la formalisation »⁴.

Autrement dit, une pédagogie « centrée sur la matière », respectueuse des contraintes propres à tel ou tel savoir, peut s'opposer à une pédagogie « centrée sur l'élève », si le professeur se positionne non par rapport au *curriculum* de celui-ci, mais par rapport à ses propres attentes.

Il est vrai, cependant, que la tâche n'est pas aisée. En effet, outre ce *curriculum* scolaire, il lui faut aussi tenir compte du « *curriculum* caché »⁵ :

« Ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites, soit parce qu'elles relèvent d'une programmation idéologique d'autant plus impérieuse qu'elle est occulte (comme le suggèrent par exemple les "critiques radicales" comme celles d'Ivan Illitch ou des théoriciens de la reproduction), soit parce qu'elles échappent au contraire à toute contrainte institutionnelle et se cristallisent comme des savoirs pratiques, des recettes de débrouillardise. »

De fait, le *curriculum* scolaire peut s'opposer au *curriculum* caché.

Nous tâcherons de montrer que, *sui generis*, comme les représentations sont un élément du *curriculum* caché, leur prise en compte est sans doute l'une des façons les plus efficaces de concilier enfin ces deux types de *curriculum*. En particulier, nous expliciterons, à ce titre, le principe de « l'effet d'annonce », effet qui consiste à offrir la possibilité à l'élève d'anticiper sur les situations d'apprentissage à venir (donc sur le futur *curriculum* scolaire), en situant dans le temps (à travers les programmes) l'importance de tel ou tel terme. Nous vous proposons donc de découvrir comment nous avons bâti nos séquences à partir des représentations de nos élèves et des individus proches de leur environnement. Le lecteur averti notera qu'implicitement, nous avons cherché à inverser une pratique pédagogique familière, à savoir celle qui consiste à faire acquérir le « savoir-faire », afin de préparer au mieux l'élève au baccalauréat. Nous avons ici opté pour la démarche qui consiste à préparer l'élève au « faire-savoir », toujours dans la perspective du baccalauréat. C'est

4. Neil Keddy, dans *École et culture*, p. 110.

5. Jean-Claude Forquin, *École et culture*, p. 24.

en ce sens que nous envisagerons la conciliation entre les deux pratiques pédagogiques précédemment mentionnées. Deux exemples types vous sont ici proposés, le premier sociologique, le second économique : ils forment le coeur de notre exposé, et, si l'un est plus caractéristique par la volonté de réaliser cette conciliation, le second est, lui, marqué par le désir de justifier l'idée selon laquelle, pour originale qu'elle soit, et bien que difficile à mettre en oeuvre, la pédagogie par les représentations est nécessaire.

I. Professions, catégories socio-professionnelles et représentations

Le thème des professions et catégories socio-professionnelles (PCS) est récurrent, en SES, aux programmes de seconde, première et terminale. Néanmoins, en seconde, il se doit d'être enseigné dans une perspective purement descriptive. Dès lors, il s'agit de réussir la transposition didactique, sachant que, nous le verrons, les élèves n'ont du concept de profession qu'une représentation très parcellaire.

A. La transposition didactique par les représentations : professions et différenciation sociale

1. La mise en œuvre de la pratique pédagogique

La notion de la différenciation sociale est traditionnellement abordée en classes de première et de terminale. Néanmoins, l'idée nous est venue de sensibiliser les élèves de seconde au problème des conventions de classements que pose la nomenclature des PCS, telle qu'élaborée par l'INSEE en 1982. Essentiellement, nous avons cherché à leur suggérer que cette nomenclature relève d'une approche de la différenciation sociale particulière à l'INSEE.

En effet, l'architecture générale des PCS s'articulant principalement autour du concept de « profession » ne s'appuie pas, de fait, sur les alternatives connues qu'offrent les critères de différenciation tels que le prestige social, le niveau de revenu, etc. Cette grille de classement reste néanmoins efficace dans la mesure où, à partir du critère de profession, elle propose, dans la mise en évidence des clivages socio-économiques, un ensemble arborescent de sous-critères de classement tels que la qualification individuelle, la taille de l'entreprise, etc. Cependant, nonobstant cette volonté affichée par l'INSEE de clarifier la structuration de « l'individualité sociale », l'efficacité constructive attendue de la nomenclature est très relative. Il apparaît très vite, en effet, que

la transposition du savoir enseignable est problématique en la matière : les élèves n'ont du terme « profession » (terme essentiel à maîtriser pour comprendre ne serait-ce que les bases de cet outil) qu'une vision extrêmement confuse. Ainsi, moins de 30 % des élèves de seconde que nous avons à initier aux sciences sociales connaissaient, en début d'année, la profession exacte de leur parents !

Dès lors, il ne s'agit plus simplement de soulever des représentations : il s'agit de se donner un modèle pédagogique afin d'expliquer le fonctionnement, et, si possible, de témoigner des atouts et des limites d'une représentation traditionnelle et majeure de la société française : la nomenclature des PCS. *Sui generis*, nous avons choisi de mettre en place une séquence de cours particulière, séquence construite autour de quatre séances, dont voici les principaux temps forts.

Première séance : le travail sur les représentations

Au titre de l'introduction au chapitre, la question suivante est posée aux élèves : « Qu'est-ce qu'une profession ? » Le temps de réponse accordé est de dix minutes, sachant que la réflexion proposée doit être individuelle. Puis, à l'échéance de cette tâche préliminaire, des réponses effectives, nous cherchons à initier un débat en sélectionnant celles qui ont paru, aux yeux des élèves, les plus crédibles. La discussion s'étalant sur une quinzaine de minutes, nos « acteurs » concluent sur la proposition suivante : « Une profession, c'est un métier. »

Nous intervenons alors en précisant qu'effectivement, l'activité de la séquence en cours consistera à définir au mieux ce terme, et, pour cela, nous proposons l'analyse d'une question d'apparence anodine : « Qu'est-ce qu'exercer la profession de médecin ? » Nous expliquons ainsi que la caractéristique essentielle de cette profession tient au fait qu'elle est reconnue socialement car elle est le fruit de « sanctions » (une série d'examens) et de « récompenses », telle la reconnaissance des pairs (par exemple, celle de l'Ordre des médecins). Cette intervention dure environ dix minutes.

Le jeu s'oriente, dès lors, par le biais d'une nouvelle tâche (qui se conclura, à la fin de l'heure, par la définition attendue et les conséquences qui en découlent) : la recherche des sanctions et récompenses de diverses professions. En réalité, nous avons élaboré ce jeu de façon à reconstruire implicitement l'algorithme de la nomenclature. Ainsi, les élèves réalisent que les sanctions et récompenses d'un salarié et d'un travailleur indépendant ne sont pas les mêmes : l'un a droit au salaire, l'autre au bénéfice (par exemple), tout en étant responsable sur ses biens propres en cas de faillite s'il est chef d'une

entreprise individuelle (une sanction forte !). *De facto*, la dichotomie classique entre salariés et travailleurs indépendants est introduite... De même, le niveau de qualification individuelle (sanctionné notamment par les diplômes) amène des récompenses et un degré de prestige social différents selon que l'on est cadre ou simple ouvrier. *De facto*, un nouveau critère de différenciation sociale est suggéré.

Brièvement, nous montrons alors que ces sanctions et récompenses varient en fonction de nombreux critères : la taille de l'entreprise, qui joue sur les salaires, la qualification par poste (ainsi, le rôle d'un cadre commercial n'est pas celui d'un cadre administratif), le secteur d'activité, etc. Nous concluons la séance sur l'idée que, finalement, une profession est un concept relatif à la pratique d'un métier, mais un concept qui puise sa force dans un système de sanctions et de récompenses dont le poids dépend de l'impact des divers critères de différenciation. Enfin, nous faisons jouer l'effet d'annonce en précisant que, lors de la prochaine séquence, nous tâcherons de voir en quoi la nomenclature en PCS est « une machine à différencier les hommes », à partir des attributs mêmes du concept de profession.

Deuxième séance : la découverte de la réalité de la nomenclature

En réalité, le travail effectué lors de la première séance a aplani nombre de difficultés. Ainsi, lors de la découverte de la grille complète des PCS, les élèves n'ont pas été surpris d'y voir superposer des groupes socio-professionnels, eux-mêmes scindés en CSP, du fait de la variété des critères de différenciation. L'utilisation du manuel s'est avérée intéressante à ce titre.

En fait, à ce niveau de cours, un double choix s'offrait à nous : devons-nous photographier la réalité des PCS à partir de documents concrets (méthode inductive), ou devons-nous construire des raisonnements à partir d'hypothèses raisonnées (méthode hypothético-déductive) ? Nous avons opté en pratique pour une troisième solution : celle qui consistait à valoriser le « faire-savoir », en premier lieu, et non le « savoir-faire », d'où la mise en place d'une enquête visant à soulever les représentations des personnes proches des élèves, hors lycée, afin de témoigner de celles-ci en cours (c'est une des façons de faire savoir). Ce nouvel exercice s'est concrétisé par les travaux suivants⁶.

6. Cette méthode, fondamentalement inductive, n'est, bien sûr, qu'une façon d'opérer. Le lecteur notera qu'il ne s'agit pas de construire une base de données statistiques, mais de porter aux yeux de la personne sondée un questionnaire l'invitant à réfléchir sur certaines notions dont le sens commun donne des définitions traditionnellement erronées.

2. La formalisation des résultats

Troisième séance :

« Faites savoir quelles sont les représentations de vos proches »

Le questionnaire suivant a été élaboré par les élèves et le professeur lors de la troisième heure consacrée aux PCS. Il a été soumis, de façon générale, aux proches des élèves pendant la semaine qui a suivi son élaboration. En réalité, entre la troisième et la quatrième séances, nous avons consacré une séquence complète à l'acquisition de savoir-faire de type méthodologique (calcul de valeurs relatives, construction d'histogrammes de fréquences, etc.) afin de mieux préparer les élèves à l'analyse des résultats. Voici les questions proposées :

1 – « Si vous aviez à différencier des individus au sein de la société française contemporaine, parmi les critères suivants, lequel choisiriez-vous à titre principal : le niveau de revenu, la qualification individuelle, la profession, la classe sociale, le niveau de prestige, autre (précisez) ? »⁷.

2 – « Considérez-vous qu'un chômeur est en situation d'activité économique ? »⁸

À partir de là, après analyse (fastidieuse !) à domicile, nous avons présenté aux élèves le document suivant, intitulé « Professions et représentations », document analysé lors de la quatrième séance⁹.

7. L'ensemble de ces termes avait été succinctement défini lors de la troisième séance.

8. Ce sont les élèves qui, curieusement, ont tenu à insérer cette question dans leur fiche d'enquête : ils voulaient confronter leur représentation (maintenant correcte) de la notion d'activité économique, du point de vue de l'individu, à celle de leurs proches. Sans doute, voulaient-ils aussi « faire savoir ».

9. Les résultats obtenus sont à utiliser avec prudence : les effectifs sondés ont relativement varié d'une question à l'autre.

Tableau 1 : Professions et représentations

A / « Quels sont les critères de différenciation sociale les plus efficaces ? »

	Revenu	Profess.	Classe sociale	Prestige	Qualif.	Autre
Agriculteurs exploitants	3					1
Cadres et professions intellectuelles supérieures	1	3	1	12		2
Professions intermédiaires	5	10	12	5	8	
Employés	3	5	6	2	12	
Ouvriers	10	15	2	2	3	
Inactifs	15	10	12	27	36	9

B / « Considérez-vous qu'un chômeur est en situation d'activité ? »

	Oui		Non	
	Nombre	%	Nombre	%
Agriculteurs exploitants	2		6	
Cadres et professions intellectuelles supérieures	17		2	
Professions intermédiaires	18		12	
Ouvriers	8		24	
Employés	21		18	
Inactifs	51		61	

Ces deux tableaux ont fait l'objet d'une analyse statistique, après distribution lors de la quatrième séance. À titre d'exercice de savoir-faire, les élèves ont ainsi calculé les pourcentages correspondants aux valeurs absolues obtenues après le recensement des réponses¹⁰.

10. Les élèves ont d'eux-mêmes suggéré d'autres critères : l'honnêteté, la fidélité, l'intégrité, etc. Chose intéressante, la plupart des personnes ayant choisi la réponse « autre » de la question n° 1, se sont, en fait, élevées contre l'idée-même de différenciation sociale.

Quatrième séance : « De nos représentations à celles de nos proches »

Ainsi, à partir de ces questions, nous avons donc construit deux tableaux de façon à montrer que les réponses sont en partie liées à la hiérarchie des groupes socio-professionnels, autrement dit, que ces réponses dépendent du niveau de « capital culturel » détenu par chacun du fait de son appartenance à telle ou telle PCS. Le cas est particulièrement frappant dans le second tableau.

Notons qu'à l'expression « capital culturel » a été provisoirement substituée celle, plus vague mais plus accessible aux élèves, de « niveau culturel ». L'existence d'un capital culturel (au sens de Pierre Bourdieu) propre à chaque individu, n'a été, en fait, suggérée qu'en fin de séquence, comme l'objet d'une partie de cours spécifique au programme de première. Cet effet d'annonce est, à notre sens, un acte important dans la construction du *curriculum* de l'élève. Ainsi, en liant le programme de seconde à celui de première, il permet aux élèves de mieux se positionner vis-à-vis de la matière, les perspectives dans l'acquisition d'un futur savoir savant se clarifiant.

En fait, au cours de cette séance, nous avons posé de multiples questions du type : « Quel est le pourcentage des cadres supérieurs qui placent le prestige social comme premier critère de différenciation ? Comment interprétez-vous un tel résultat ? Le critère de profession vous paraît-il réellement efficace ? ». D'aucuns auront compris l'importance accordée au « faire-savoir ». Ce n'est qu'en fin de séance, après avoir vérifié si le savoir enseigné était réellement acquis, que nous avons suggéré l'idée de « capital culturel ». La transposition didactique était (à notre sens) alors réalisée, restait à évaluer son efficacité et son efficacité.

B. L'évaluation des résultats

Il ne s'agit pas simplement d'évaluer l'efficacité de la pédagogie pratiquée sur l'évolution du *curriculum* scolaire des élèves, il s'agit tout autant de juger l'efficacité de l'ensemble de la méthodologie employée. De ces deux critères, naît une vision d'ensemble contrastée.

1. Une efficacité relative

Nous reconnaissons bien volontiers, en effet, que l'efficacité de cette pédagogie est limitée. Comment expliquer ce point de vue ? Plusieurs arguments peuvent être avancés :

1. La méthode s'avère, en pratique, être extrêmement coûteuse en temps. Il est ainsi nécessaire de disposer d'un outillage informatique relativement

performant pour recenser et traiter l'ensemble des données récoltées. Or, nous n'avons disposé de l'outil informatique que tardivement. De fait, ce n'est qu'au second trimestre que nous avons commencé à utiliser les logiciels de traitement de données adéquats, en particulier le logiciel « Sphinx ».

2. De plus, du fait que le programme de seconde se veut essentiellement descriptif alors que la notion de représentation relève du domaine conceptuel (rappelons-le, c'est un élément du *curriculum* caché), ce type de pédagogie pose constamment le problème du choix des auxiliaires pédagogiques. Ainsi, si nous avons largement utilisé ces auxiliaires simples que sont le tableau et le manuel, l'utilisation des moyens audio-visuels a fait défaut, faute de trouver le document correspondant exactement à nos choix pédagogiques, mais surtout, malheureusement, faute de temps.

2. Une efficacité intéressante

Si l'efficacité de la pédagogie semble limitée, son efficacité apparaît plus grande. Il convient néanmoins d'en préciser les termes. En effet, nous savions, *ex ante*, que le passage des représentations au « faire-savoir » serait difficile, notamment du fait d'une dotation linguistique inégale d'un élève à un autre. Or, si nous considérons que ce sont les mots qui structurent la pensée, et non l'inverse, et, de même, si nous admettons qu'effectivement l'originalité des SES tient à son ambition de discourir sur le réel, il est clair que nous courons le risque de produire des résultats inégaux, en termes de savoir-faire comme de faire-savoir. En cela, nous rejoignons la thèse de Basil Bernstein qui explique que l'évolution des carrières scolaires dépend, non pas des capacités cognitives réelles de chacun, mais de la capacité des uns et des autres à comprendre les « codes linguistiques » particuliers à telle ou telle matière (6). Comment, par exemple, expliquer le fait que certains de nos élèves persistent à écrire le mot « emploi » avec un « e » au bout, et le mot « terme », pris dans son acception économique, avec un « h » ? Est-ce une insuffisance cognitive ou un code linguistique mal assimilé, faute de représentations concrètes de la réalité ? Nous avons choisi la seconde hypothèse en considérant qu'il existait des degrés dans l'assimilation de ce code, degrés censés traduire des niveaux de « compétence » différents d'un élève à un autre¹¹. Tout le problème a donc consisté à créer une grille de compétence linguistique, grille suffisamment lisible et explicite pour que chaque élève

11. Le lecteur notera que nous n'abandonnons pas notre perspective sociologique. En fait, nous sommes ici au cœur de l'ethno-méthodologie. On peut ainsi parler de « compétence politique » comme de « compétence médicale ».

puisse s'en servir afin de pallier ce difficile passage de la représentation au faire-savoir, en particulier, le passage du chiffre à l'écrit.

En fait, nous avons créé une grille d'évaluation que nous utilisons notamment lors des contrôles de type sommatif. Un exemplaire identique a été remis à chaque élève afin qu'il réalise son auto-évaluation. Ainsi, au fur et à mesure des exercices, chaque élève peut apprécier l'évolution de sa propre compétence, et comparer sa grille avec celle de l'enseignant. L'essentiel est de jouer le jeu en utilisant comme critères d'évaluation les signes +, - ou =.

Tableau 2 : Compétence linguistique

	Exercices	1	2	3	4	5	6	7	8
L1	J'ai respecté la marge								
L2	J'ai respecté la ponctuation								
L3	J'ai respecté les accords								
L4	J'ai respecté la concordance des temps								
L5	J'ai mis les accents								
L6	J'ai varié ma syntaxe								
L7	J'ai utilisé le mot juste								
L8	J'ai utilisé toutes les ressources de la ponctuation								

Nous avons ainsi présenté une façon, sans doute originale, de construire des séquences de cours à partir de représentations sociales. Cette méthode a justifié, nous l'avons noté, la mise en place d'une grille d'évaluation. De même, elle a montré les limites des idéaux-types pédagogiques traditionnels. Qu'en est-il des représentations économiques ? Le point est d'importance, car, le plus souvent, discuter de science économique avec des non-initiés, c'est courir le risque de se heurter aux « y a qu'à » et « faut qu'on ». Or, même les notions économiques les plus évidentes pour le sens commun sont parfois mal interprétées. En résultent des représentations parfois injustifiées, ce que nous montrons maintenant.

II. Entreprise et représentations

A. Les lignes directrices

La pédagogie par les représentations semble, décidément, particulièrement adaptée à la compréhension des sciences sociales. En témoigne l'exemple suivant, orienté, lui, non vers l'élaboration de la compétence sociologique, mais vers la compétence économique de l'élève.

1. Vers de nouveaux objectifs

Nous nous proposons donc, dans cette nouvelle séquence de limiter au minimum, voire de corriger (en ce cas, l'objectif cognitif serait totalement atteint), les effets de la structuration (au sens de Pierre Bourdieu) des représentations, ou de façon identique, des effets du *curriculum* caché de chaque élève. D'aucuns seraient alors justement surpris par cette marge accordée à l'appréciation de l'efficacité pédagogique. En réalité, cela tient à la difficulté qu'il y a à évaluer précisément l'efficacité de la pédagogie en ce cas précis. Celle-ci, en effet, est ici contrainte par cet élément sur lequel nous ne pouvons directement avoir prise : le *curriculum* caché. En fait, s'il nous est possible d'influer sur la carrière de l'élève, sa trajectoire, il nous est nettement plus difficile de contrer les effets de l'*habitus* social dont l'élève a hérité¹². *De facto*, ce point révèle une limite naturelle à la pédagogie que nous tâchons de mettre en place : la variété des *habitus* au sein d'une classe est telle que nous ne pouvons lutter contre les représentations. Dès lors, nous nous sommes donnés comme maxime l'idée suivante : on ne lutte pas contre les représentations, on les corrige. Cette perspective relativement minimaliste ne saurait être dépassée, à notre sens, sans une conception plus intégratrice et plus active de l'école (par exemple, des interactions plus grandes entre parents et enseignants). D'aucuns auront compris que ce débat n'est pas nouveau...

12. Selon le sociologue Pierre Bourdieu, les manières de penser et d'agir sont structurées, codifiées au sein de groupes sociaux. Pierre Bourdieu cristallise ce double mécanisme à travers le concept d'*habitus*, *habitus* qui agirait comme un boîte à homogénéiser les individus en fonction de leur groupe d'appartenance, à leur naissance. Ainsi, au-delà de l'apparente homogénéisation des jeunes au lycée, chaque élève reste lié au *curriculum* dont il a hérité, d'où la difficulté à manier efficacement une pédagogie par les représentations.

2. L'importance de l'oral

Cependant, nous ne renions pas pour autant notre démarche première, notre approche en termes de *curriculum*, de trajectoire et de carrière de l'élève. Ainsi, bien que l'*habitus* de celui-ci tende à structurer chacun de ces trois éléments, il existe une marge de manoeuvre pédagogique tout à fait appréciable. En effet, il faut avoir à l'esprit, que chaque élève, lors d'un cours, est, *ex ante*, dépositaire d'une certaine prédisposition au sens de Max Weber, et non d'une certaine prédétermination au sens d'Émile Durkheim, à la parole : « Le temps d'un dialogue, il n'y a plus ni juif, ni Grec, ni esclave, ni affranchi » (*Épître aux Galates*, III, 28). En d'autres termes, l'obstacle que nous avons mentionné peut largement être atténué par l'accentuation de la pratique orale en cours, nonobstant le fait que la qualité de la production orale de nos économistes en herbe reste liée aux dotations linguistiques de chacun (au « capital culturel »). Il en résulte, sur le thème de la découverte de l'entreprise, une séquence (au sens large¹³) fortement marquée par des discussions, des débats entre élèves, donc, globalement, par des interactions orales fréquentes, dont nous définissons le fil directeur, indirectement.

B. Réalité de la pratique pédagogique

Il s'agit, en fait, d'entamer une section majeure du programme intitulée « Les hommes produisent ». La découverte de l'entreprise est au centre des impératifs de cette section, bien qu'au-delà, ce soit la compréhension de la notion plus vaste de production qui est recherchée. Les premières séances ont donc été déterminantes dans la construction du cours. En voici l'architecture.

1. La matérialisation des représentations

Première séance :

« L'entreprise à travers ses représentations courantes »

Maintenant connue, cette activité spécifique consiste à soulever les représentations afin d'aboutir à une définition consensuelle de la notion d'entreprise. Cette activité s'est traduite, dans un premier temps, par la réalisation des tâches suivantes (9) :

- a) Trouvez 6 à 8 mots ou expressions qui vous font penser à l'entreprise.
- b) Voici une liste de 18 mots ou expressions : agence de voyage, atelier, banque, boutique, caserne, clinique, commissariat de police, compagnie aé-

13. Par opposition au sens restreint que nous avons jusqu'ici utilisé, et qui correspondait à une séance de cours ou de travaux dirigés.

rienne, exploitation agricole, ferme, hôpital, lycée, mairie, mine, ministère, salon de coiffure, supermarché, usine :

- 1) soulignez ceux qui, pour vous, sont des entreprises ;
- 2) parmi ceux que vous avez soulignés, recopiez les trois mots qui, pour vous, évoquent le mieux l'entreprise.

En réalité, il a été difficile, à ce niveau, de réaliser des séances de travail homogènes du point de vue horaire. En particulier, il a fallu composer avec quinze jours d'interruption, pour cause de pluies diluviennes... Néanmoins, après avoir analysé les réponses proposées à domicile, nous sommes passés à la deuxième séance, celle-ci strictement contenue dans une heure.

Deuxième séance : « Définir l'entreprise à partir de ses représentations »

Indiscutablement, cette séance constitue le cœur de la méthodologie proposée puisque, d'une part, elle aboutit à une définition précise de l'entreprise, et, d'autre part; elle permet surtout d'élargir l'éventail du vocabulaire économique d'une façon telle que, mis à part les problèmes liés à l'acquisition de savoir-faire, pour les différents chapitres de cette section, aucun obstacle d'ordre conceptuel ne vient réellement gêner les élèves. Nous leur avons demandé, pour cela, de décrypter leurs propres représentations de l'entreprise à travers une série de tâches construites sur les données issues de la question « b » dans le cadre d'un document intitulé « Représentations sociales et entreprise », document qui a été remis en début de séance après que l'activité principale de cette dernière fut précisée.

Classe de seconde

Représentations sociales et entreprise¹⁴Questionnaire b : les réponses

	Souligné	Classé 1 ^{er}		Classé 2 ^{ème}		Classé 3 ^{ème}		Non classé
		Nb	%	Nb	%	Nb	%	
Agence de voyage	19	3	10,4	1	3,5	4	3,5	
Atelier	16	2	6,9	4	13,8	2	6,9	13
Banque	19			2	6,9	2	6,9	10
Boutique	15	0		1	3,5	4	13,2	14
Caserne militaire								29
Clinique	4							25
Commissariat	2					1	3,5	27
C ^{ie} aérienne	20	2	6,9	1	3,5	1	3,5	9
Exploit. agricole.	18	1	3,5	5	17,2	4	13,8	11
Ferme	7					1	3,5	22
Hôpital	5			1	3,5			24
Lycée	2	1	3,5					27
Mairie	4			1	3,5	1	3,5	25
Mine	10	1	3,5	5	17,2	4	13,8	19
Ministère	1							28
Salon de coiffure	16			1	3,5			13
Supermarché	17	2		3	10,4	1	3,5	12
Usine	28		58,6	4	13,8	4	13,8	1
TOTAL	209	29		29		29		319

Les tâches préalables :

1. Remplacez les cases foncées (en gris) par les valeurs adéquates.
2. Quels commentaires vous inspirent les données qui apparaissent en caractère gras dans ce tableau ?

14. Extrait de *Entreprise et représentations*, pages 27 et suivantes.

Puis, une fois ces tâches remplies, tâches qui visent essentiellement à consolider les savoir-faire acquis antérieurement, nous avons bâti un double histogramme (de type « pyramide des âges ») en portant à gauche, la fréquence en pourcentage correspondant au nombre de fois où le mot ou l'expression a été souligné, par ordre décroissant, et, à droite, le pourcentage correspondant au nombre de fois où chacun de ces mots a été classé au premier rang. Les élèves ont été fort surpris de visualiser ainsi combien, à leurs yeux, l'usine pouvait symboliser l'entreprise. Ils l'ont été d'autant plus que, après discussion (c'est la phase orale), ils en vinrent à admettre que l'usine n'est qu'un élément de l'entreprise, et que, de même, la production ne se limite pas à la seule entreprise !

Par la suite, une définition consensuelle de l'entreprise est proposée, définition sur laquelle nos apprentis économistes s'appuient immédiatement pour corriger leurs représentations, en retrouvant, dans la liste des dix-huit possibilités offertes, celles qui, effectivement, désignent une entreprise. Enfin, nous introduisons deux nouveaux documents afin de montrer clairement que le monde de l'entreprise en France est, avant tout, celui de la micro-entreprise, et qu'il en est de même à la Réunion. Or, c'est la représentation inverse qui prévalait initialement.

2. La construction *ex post* des séquences de cours

Une fois cette activité terminée, nous avons immédiatement exploité les réponses obtenues à la question n° 1. Il y apparaît, en effet, que parler d'entreprise, c'est parler avant tout de production, de budget, de salaires, de revenus, de profits, de biens, et, à une échelle moindre, de services. De même, si la dimension économique de l'entreprise est à l'honneur, sa dimension hiérarchique n'est pas occultée par les élèves. Ainsi, ils sont près de 20 % à noter l'existence d'une hiérarchie de type « dirigeant-exécutant », bien qu'un seul élève sur soixante-six ait spontanément proposé le terme « taylorisme » ! Parallèlement, ils sont nombreux à faire honneur au patron, aux dirigeants, aux ouvriers, aux cadres supérieurs de l'entreprise, mais le contremaître, par exemple, est oublié. Plus curieusement, les notions d'impôt, de taxe, de fiscalité, etc., sont quasiment absentes de leurs préoccupations, tout comme le monde des consommateurs n'éveille pas, chez eux, une curiosité excessive. Encore plus curieusement, nos apprentis économistes n'ont guère jugé utile de citer les employés alors qu'eux-mêmes sont, souvent, fils ou filles d'employés actifs ou inactifs. Cette dernière représentation est particulière dans le sens où, selon nous, elle révèle le fait que nos élèves ont de la peine à interpréter la notion de travail. La problématique en cause peut être comprise

à partir de la question que nous avons posée ultérieurement à nos élèves : « Une femme de ménage produit-elle de la richesse ? »

Cela explique, *sui generis*, notre insistance sur certains thèmes particuliers du programme de seconde sur l'entreprise. Ainsi, nous nous sommes intéressés, de façon plus marquée, à la combinaison des facteurs de production au sein de l'entreprise, ce qui nous a amené à expliciter les notions de travail et de capital. De même, surpris par l'absence totale de termes comme « conflit », « grève », etc., nous avons essayé de montrer aux élèves que la dimension conflictuelle de l'entreprise était une réalité particulièrement prégnante. A ce titre, l'utilisation de l'audiovisuel, comme moyen de corriger ces représentations, s'est révélé efficace.

En fait, nous avons organisé notre cours sur l'entreprise, compte tenu de ces représentations, en insistant systématiquement sur les points où leurs connaissances initiales nous ont paru les plus fragiles. Les élèves s'attendaient par avance à un cours plus soutenu lors de telle ou telle séquence : nous avons fait jouer l'effet d'annonce dès que leurs représentations s'avéraient trop parcellaires en disant, par exemple : « Nous approfondirons ce point lors de la prochaine séance. Dans l'attente, veillez à vous procurer des informations sur ce sujet ». S'il ne s'agit pas d'improvisation pure puisque nous disposons du temps nécessaire pour établir le plan de travail, thème après thème, il est certain, que d'une année sur l'autre, le cours enseigné ne sera jamais le même. Comment évaluer, dès lors, une telle pédagogie ?

C. L'évaluation de la pratique

Si elle nous semble lourde à gérer, cette expérience pédagogique nous paraît très prometteuse.

1. Une efficacité toujours problématique

Le problème de l'efficacité reste toujours posé, bien que les problèmes informatiques aient été largement amoindris au second trimestre. Parallèlement, l'emploi de l'outil audiovisuel a enrichi nos ressources pédagogiques, à la plus grande satisfaction des élèves. La lourdeur de la méthodologie utilisée est néanmoins évidente : contrainte de temps qui pèse sur la gestion du programme dans son ensemble, participation fluctuante des élèves¹⁵, lenteur

15. Mener une enquête sur le terrain n'est pas une chose facile pour un élève de seconde. L'acte est encore plus difficile à réaliser de façon volontaire lorsque la première ES s'éloigne du champ des possibles, ce qui semble être le cas de nombre d'élèves de la classe de seconde 6 !

dans la récolte des données, lenteur dans le traitement de ces données, manuel relativement inadapté à ce type de pratique pédagogique, etc.

Il faut ajouter à cela des contraintes spécifiques : absence d'une salle informatique accessible aux élèves lors des cours de SES, centre de documentation peu fourni. En réalité, ces problèmes sont liés à la jeunesse même du lycée.

2. Une efficacité prometteuse

Il faut reconnaître avant tout que l'efficacité n'est pas toujours au rendez-vous. Ce type d'expérience demande en effet une grande rigueur, notamment au niveau des définitions proposées aux élèves. Qu'est-ce qu'une boutique, par exemple ? Faut-il interpréter ce terme dans son acception créole « d'épicerie » ? C'est la voie que nous avons choisie, mais encore faut-il clairement le préciser ! Par ailleurs, s'appuyant inévitablement sur une certaine improvisation, elle ne peut néanmoins se passer d'un quadrillage horaire strict. Or, nous avons constaté que des dérapages se produisent très facilement.

Pendant, cette pédagogie nous semble porteuse d'avenir. En particulier, elle permet de dépasser l'apparente dichotomie entre l'approche inductive et l'approche hypothético-déductive, car elle se fonde sur une réflexion qui porte sur la construction même du cours. Elle laisse en fait le libre choix au professeur dans la méthodologie à adopter, une fois les représentations soulevées. Par ailleurs, elle permet de mieux combiner le savoir-faire au faire-savoir. Ainsi, pour le professeur, l'essentiel n'est plus d'annoncer, au début de chaque séquence, quels seront son activité principale et les exercices à effectuer à ce titre. L'essentiel est d'annoncer les tâches de savoir-faire à réaliser pendant la séquence, compte tenu de ce que le professeur voudrait faire savoir aux élèves, mais surtout de ce qu'il prévoit que ses élèves seront capables de "faire savoir", une fois les représentations corrigées et le savoir-faire maîtrisé. C'est ainsi qu'à chaque étape du cours, nous posons maintenant une question du type : « Que pensez-vous de [...] ? », ou « Faites donc savoir aux autres la teneur de votre point de vue ! ». D'une certaine façon, cela implique beaucoup plus l'élève dans sa formation, d'où des classes plus animées.

Afin d'assurer un passage plus aisé des représentations au savoir-faire, puis du savoir-faire au faire-savoir, nous avons complété la grille de compétence linguistique par les grilles suivantes :

Compétence technique

T1	Erreur de calcul																		
T2	Erreur sur les unités																		
T3	Erreur de signe																		
T4	Confusion (somme, produit, puissance)																		
T5	Erreur de vocabulaire ou de notation																		
T6	Erreur de mesure (valeur approchée ou relative)																		
T7	Mauvais report des données (étourderie)																		

Compétence méthodologique

M1	Mauvais choix de méthode																		
M2	Etapas ou explications insuffisantes																		
M3	Idée mal exprimée																		
M4	Réponse, calcul, dessin ou graphique imprécis																		
M5	Présentation maladroite ou peu soignée																		

Compétence analytique

A1	Mauvaise compréhension du texte																		
A2	Notion mal apprise ou mal comprise																		
A3	Erreur de raisonnement																		
A4	Erreur de vocabulaire																		
P	Présentation insuffisante, convenable, bonne																		

Chaque colonne correspond à un type d'exercices. L'élève, comme précédemment, utilise les signes +, = ou - pour s'auto-évaluer. Le professeur dispose d'une fiche-navette correspondant à chaque élève. L'élève est, lui, censé l'utiliser à chaque exercice, dès lors qu'une de ses compétences est requise. Il doit comparer sa propre évaluation avec la fiche-navette, par exemple, suite au compte-rendu d'un devoir. Ce type de grille est particulièrement efficace à long terme, car il permet de visualiser l'évolution de la trajectoire de l'élève, donc de mieux rendre compte de l'évolution du *curriculum* scolaire. Enfin, il simplifie singulièrement les corrections de copies, puisqu'il suffit maintenant

de porter à la marge l'abréviation correspondant à l'erreur commise par l'élève.

Les représentations économiques offrent donc un terrain propice à la recherche de nouveaux modèles de transposition didactique. À travers l'évaluation, notamment, la pratique pédagogique fondée sur les représentations semble se magnifier en poussant le professeur à aller au-delà des limites intrinsèques aux approches plus traditionnelles, car elle évolue non plus sur la base de l'acquisition de savoir-faire, mais sur l'idée que tout savoir-faire accumulé ne peut se révéler sans que son détenteur n'en comprenne le sens véritable. C'est ce même sens que nous avons donné aux exercices de savoir-faire réalisés lors des séquences effectuées sur le thème de l'entreprise. Ainsi, à titre d'exemple, rien ne sert de faire calculer la part, en pourcentages, du nombre total d'entreprises à la Réunion, qui sont souvent des micro-entreprises, si l'élève n'a pas conscience du fait que le *pizzaiolo* ou le vendeur de samoussas du coin est souvent un chef d'entreprise en plein travail. Il faut donc corriger les représentations, un exercice loin d'être facile.

Conclusion

Lorsque nous nous sommes lancés dans cette expérience pédagogique, nous pensions trouver dans les représentations un moyen de « faire les choses autrement ». Il nous semble aujourd'hui qu'une telle pédagogie n'est pas à recommander à un non-initié. Aussi originale soit-elle, cette pratique pédagogique soulève, à notre sens, beaucoup trop de difficultés pour qu'un enseignant stagiaire encore peu familiarisé avec l'ensemble du programme s'y lance corps et âme. Cette pédagogie exige, notamment, une extrême rigueur, essentiellement dans la connaissance épistémique et sémantique des termes utilisés. En témoigne notre interprétation du concept, si souvent mal compris, de profession. Par ailleurs, comme nous l'avons souligné, elle exige une réelle maîtrise des outils informatiques et audiovisuels, car l'on ne peut prétendre faire des élèves des acteurs de leur formation à travers la découverte de leurs représentations en les cloîtrant dans un manuel ou des calculs statistiques ! De ce fait, aussi simple que cela puisse paraître, le meilleur moyen de corriger des représentations erronées de l'entreprise, c'est encore de s'y rendre, physiquement, dans le cadre d'une visite pédagogique.

Ce premier constat ne doit cependant pas cacher notre conviction profonde : la pédagogie par les représentations est une pédagogie qui reste à construire. Ce n'est pas un avatar de l'induction ou de la déduction. Comme nous avons essayé de le montrer, bien réglée, elle offre à l'enseignant la possibilité de coupler les avantages de ces deux idéaux-types pédagogiques que

nous citons dès l'introduction, et cela, parce que, contrairement à ces dernières, elle est directement centrée sur l'élève initialement. Ce fait s'est traduit, par exemple, dans nos classes, par la mise en relief du rapport de l'élève à la société, à travers ses représentations (annexe n° 1). Nous avons jugé cette approche d'autant plus intéressante que le titre premier du programme de seconde s'intitule « Les hommes vivent en société » ! L'étude des rôles intra-familiaux de nos élèves nous a captivé de la même façon (annexe n° 2). De plus, c'est là son point fort, ce mode de transposition didactique permet un meilleur passage du savoir-faire au faire-savoir. À ce titre, l'utilisation de grilles d'évaluation paraît appropriée, et, contrairement à ce que d'aucuns pourraient croire, ces grilles intéressent les élèves qui se sentent beaucoup mieux suivis. Faut-il rappeler que, selon les mots d'Henri de Lacordaire, « la liberté opprime alors que le droit libère » ? En d'autres termes, le fait de griller les diverses compétences de l'élève ne signifie pas contraindre sa créativité, mais, bien au contraire, lui offrir un cadre plus propice à l'expression de cette créativité. Enfin, il faut toujours avoir à l'esprit que la pédagogie par les représentations n'est pas exclusive. Elle peut se combiner tout à fait naturellement avec des cours plutôt directifs, cours qui s'avèrent parfois d'autant plus nécessaires que les représentations sont fausses. Mais encore faut-il le savoir : alors, faites le savoir !

Références bibliographiques

- 1 - BAUDELLOT Christian et ESTABLET Roger (1989), *Le Niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Le Seuil, collection « L'Épreuve des faits ».
- 2 - BOUDON Raymond (1985), *L'Inégalité des chances*, Le Livre de poche, collection « Pluriel ».
- 3 - BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Minuit, collection « Le Sens commun ».
- 4 - CHATEL Élisabeth (dir.) (1990), *Enseigner les sciences économiques et sociales : le projet et son histoire. Introduction à une réflexion didactique*, Institut national de la recherche pédagogique, collection « Rapports de recherches ».
- 5 - Collectif (1987), *Entreprise et représentations (didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales : un exemple de travail avec les élèves)*, Institut national de la recherche pédagogique, *Rencontres pédagogiques* n° 14, collection « Recherches / Pratiques ».
- 6 - FORQUIN Jean-Claude (1992), *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*, De Boeck Université.

7 - JACQUÉTY Pascale (1993), *Construction de la pédagogie d'un professeur débutant. Influence de deux professeurs chevronnés sur la pédagogie balbutiante d'un professeur-stagiaire*, mémoire professionnel, IUFM de la Réunion.

8 - PIAGET Jean (1964), *Six études de psychologie*, Denoël/Gonthier, collection « Méditations ».

9 - WEBER Max (1965), *Essais sur la théorie de la science*, trad. fr., Plon.

Annexes

1. Représentations et société

Nous vivons en société, certes, mais qu'est-ce qu'une société ? À ce titre, effectuez le test suivant, test portant sur cette notion si souvent utilisée, mais si peu comprise.

A. Parmi les dix propositions suivantes, choisissez les trois qui vous paraissent le mieux correspondre à votre définition personnelle du mot « société », puis classez ces choix par ordre de préférence décroissante dans la grille donnée ci-dessous :

1. C'est un groupe d'hommes unis par une même nationalité.
2. C'est un pays.
3. C'est la somme des individus ayant une culture commune.
4. C'est un monde où s'opposent riches et moins riches.
5. C'est un ensemble d'organisations qui coopèrent.
6. C'est un État avec des citoyens et des institutions.
7. Ce n'est qu'un terme à la mode.
8. Ce n'est qu'un terme abstrait.
9. C'est l'entreprise.
10. C'est le groupe des groupes.

Votre choix	Les préférences de la classe
1 :	1 :
2 :	2 :
3 :	3 :

B. Justifiez maintenant vos choix en proposant votre propre définition de cette notion, et rédigez-la dans le cadre suivant :

--

En quoi vos préférences différent-elles de celles de la classe ? Pensez-vous qu'il serait souhaitable de revoir votre définition ? Comment justifiez-vous votre point de vue ?

C. Le commentaire de l'enseignant : poids des représentations et définition de la notion de société.

La définition à retenir :

2. Famille et représentations sociales

Voici une série de questions portant sur la façon dont nous percevons, individuellement, la famille. Ces questions visent à mettre en évidence le fait que, les uns et les autres, nous avons de cette institution une conception différente.

Parmi les mots suivants, choisissez les trois qui correspondent le mieux à votre vision de la famille, puis classez ces choix par ordre décroissant dans la grille proposée ci-dessous : ménage, religion, couple, contrainte, cohabitation, éducation, divorce, refuge, cousinage, loisirs; enfants, protection, parenté, morale.

Vos choix	Ceux de la classe

Selon vous, la famille idéale est :

1. de taille réduite ,
2. large, car elle intègre aussi les grands-parents, les oncles, etc. ;
3. le groupe formé par les enfants, les parents et les grands-parents ;
4. un modèle imaginaire.

NB: Vous entourerez le numéro correspondant à votre choix.

Dans une famille, nous avons tous un rôle à tenir. Décrivez le vôtre brièvement. De même, explicitez succinctement le rôle que vous attribuez à vos proches, c'est-à-dire vos attentes.

Mon rôle	Mes attentes

Pourriez-vous justifier l'ensemble de ces choix ? Proposez, à ce titre, une définition de la famille, puis dessinez ce qui, à vos yeux, est la « famille idéale ».

Ma définition	La famille idéale