



HAL
open science

De l'apprentissage de la dissertation économique et sociale dès la classe de seconde

Michel Lebon

► **To cite this version:**

Michel Lebon. De l'apprentissage de la dissertation économique et sociale dès la classe de seconde. Expressions, 1997, 9, pp.137-166. hal-02406034

HAL Id: hal-02406034

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406034>

Submitted on 12 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'APPRENTISSAGE DE LA DISSERTATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE DÈS LA CLASSE DE SECONDE

Michel LEBON

Lycée Louis-Payen, Saint-Paul (Réunion)

Mémoire professionnel préparé sous la direction de M. Philippe Guillot,
soutenu à l'IUFM de la Réunion en mai 1996.

"Celui qui vient au monde pour ne rien troubler
ne mérite ni égards ni patience."

René Char, *Fureur et mystère*, Gallimard, Paris, 1967, page 195.

J'appartiens à une famille d'enseignants. Mon grand-père était directeur d'école, mes parents étaient eux-mêmes enseignants, plus de la moitié de ma famille (au sens large) est ou a été employé par l'Education nationale.

C'est donc tout à fait naturellement que je me suis inscrit, il y a presque deux ans maintenant à l'IUFM.

Au cours de la première année de formation, j'ai été amené, comme d'autres, à côtoyer des professeurs de la discipline. Dans les discussions que nous avions, un thème revenait invariablement : l'apprentissage de la dissertation. La dissertation et son apprentissage semblaient poser problème, et cela à différents niveaux.

Je me promettais, dès ce moment, de réfléchir sur ce thème et d'en faire ultérieurement l'objet de mon mémoire professionnel.

Le mois de septembre 1995 aura été, en ce qui me concerne, un mois de découvertes. Je découvrais mes élèves, deux classes de seconde, les collègues... l'enseignement concret des sciences économiques et sociales.

Je n'oubliais pas pour autant mon projet et je m'enquerrais auprès de professeurs expérimentés de ce qu'ils entreprenaient comme apprentissage de la dissertation économique et sociale au niveau de la seconde.

Les réponses obtenues me laissèrent quelque peu perplexe : alors que certains ne proposaient aucun apprentissage, d'autres établissaient un apprentissage partiel et il y en eut même un, et non des moindres, qui « militait » en faveur de la méthodologie complète en début d'année !

En voulant clarifier la notion d'apprentissage et pour comprendre le pourquoi de leurs réponses, je m'apercevais que les avis restaient partagés sans toujours être argumentés en profondeur. Les réponses avaient tendance à être catégoriques et parfois même passionnées !

Afin de mieux les comprendre, je mis en place un petit questionnaire (cf. annexe 1)¹.

Sans tout à fait le savoir, je tenais mon sujet : faut-il effectuer dès la classe de seconde un apprentissage de la dissertation économique et sociale ?

Précisons, avant de poursuivre, que les textes officiels ne mentionnent à aucun moment de nature explicite ou même implicite qu'il faille dès la seconde effectuer un apprentissage. En la matière, il y a liberté pédagogique. Autrement dit, le professeur est libre d'effectuer ou non un tel apprentissage.

On a pu se rendre compte que je parlais plutôt de dissertation économique et sociale et non pas de dissertation « tout court ». À mes yeux, le terme « dissertation » renvoie généralement à la dissertation littéraire. Or, il est important de ne pas faire de confusion entre dissertation littéraire et dissertation économique et sociale. Il s'agit de deux savoir-faire sensiblement différents.

Sans vouloir réaliser une étude épistémologique, on peut dire que la dissertation économique et sociale a des spécificités : elle utilise un nombre de documents relativement élevé (5 à 7) et ces documents ne sont pas forcément littéraires, il peut s'agir de tableaux, de graphiques, d'images...

La dissertation économique et sociale s'appuie à la fois sur les faits et les théories, sur les lois et les mécanismes. L'élève doit faire appel à un champ du savoir humain bien spécifique : les sciences économiques et sociales, c'est à

1. Les annexes ne sont pas reproduites. Les questions posées aux professeurs interrogés par l'auteur, reproduites dans cette annexe 1, étaient les suivantes [NDLR] :

- « 1. Dans le cadre de votre enseignement de seconde, effectuez-vous un apprentissage, partiel ou total, de la dissertation ?
2. Pourriez-vous justifier votre réponse ?
3. Si vous avez répondu "oui", pourriez-vous préciser quelle(s) forme(s) prend cet apprentissage ?
4. Si vous avez répondu "non", pourriez-vous préciser quels sont les savoir-faire dont vous privilégiez l'apprentissage ? »

dire principalement l'économie et la sociologie. L'apprenant en SES a la possibilité de faire des schémas au sein de son devoir, il doit situer son sujet dans un cadre spatio-temporel économique ou social. Il doit relativiser, il doit confronter les faits entre eux, les faits aux théories, les théories entre elles... Il sera amené à mettre en place des raisonnements inductifs ou hypothético-déductifs et ne fera en aucun cas appel à son imaginaire.

Mon premier réflexe, lorsque j'ai voulu comprendre ce qu'était réellement un apprentissage, a été de me tourner vers une définition sociologique. C'est ainsi que, dans le *Dictionnaire de sociologie* réalisé sous la direction de Gilles Ferréol², on peut lire que l'apprentissage peut-être considéré comme un des éléments de la socialisation. Cette approche ne me satisfaisait pas pleinement car elle se situait à un niveau trop global, celui de l'apprentissage de la vie en société. Gilles Ferréol insistait néanmoins sur les notions d'étapes, d'information, de progression, d'acquisition.

C'est en lisant l'ouvrage de Jean Berbaum, *Apprentissage et formation*, que je rencontrais une définition plus opératoire :

« Un apprentissage donné suppose qu'au préalable un certain stade de développement soit atteint³ [...] pour qu'il y ait apprentissage, il faut que le comportement élaboré, face à une situation donnée, soit "relativement" durable⁴ [...] L'apprentissage peut alors être défini comme un processus de construction et d'assimilation d'une réponse nouvelle, c'est-à-dire comme une démarche d'ajustement du comportement à un projet retenu⁵. »

Certaines questions viennent alors à l'esprit :

- Les élèves qui ont pris l'option SES en seconde ont-ils atteint le stade nécessaire pour effectuer un apprentissage de la dissertation ?
- Ce qu'ils vont pouvoir apprendre au niveau de la seconde sera-t-il réutilisable avec profit en première et en terminale ?
- Enfin, jusqu'où peut aller un apprentissage en seconde, sachant que la phase finale du processus d'apprentissage se trouve en terminale ?

Répondre à ces questions multiples implique de comprendre pourquoi il faut réaliser un apprentissage de la dissertation économique et sociale dès la seconde (première partie), de bien voir quel type d'apprentissage l'on doit

2. Armand Colin, collection « Coursus », 1991, page 9.

3. Page 11.

4. *Op. cit.*, page 9.

5. *Idem*, page 6.

mettre éventuellement en place (deuxième partie), de bien voir, enfin, les résultats que l'on pourra obtenir (troisième partie).

I. Pourquoi un apprentissage de la dissertation économique et sociale dès la seconde ?

« L'on ne peut pas instruire sans supposer toute l'intelligence possible dans un marmot ».

Alain, *Propos II*,
Gallimard, collection « Bibliothèque de la Pléiade », Paris, 1970, p. 874.

Il y a une grande interaction entre un projet et celui qui le réalise : c'est par rapport à ma propre personnalité, mon parcours, que j'ai choisi de réfléchir sur l'apprentissage de la dissertation. Mais ce projet d'étude a également eu une action sur ma personnalité, il n'a pas cessé de modifier ma perception en matière d'apprentissage.

Comme je le disais en introduction, pour mieux comprendre les pratiques pédagogiques des professeurs de la discipline, je fus amené à formuler un petit questionnaire (*cf.* annexe 1). La simple réalisation de ce questionnaire fut enrichissante. En effet, il fallait faire en sorte que les questions ne soient pas biaisées, qu'elles soient relativement claires. Il n'a pas été possible de contacter tous les professeurs. De plus, certains n'ont pas répondu... En définitive, je me suis concentré sur quatre lycées que j'estime représentatifs : le lycée Leconte-de-Lisle de Saint-Denis, le lycée Amiral-Bouvet de Saint-Benoît, le lycée Jean-Hinglo du Port et le lycée Roland-Garros du Tampon. Sur ces quatre lycées, j'ai obtenu un taux de réponse supérieur à 80 %.

Alors que certains professeurs, dans leurs réponses, privilégient les inconvénients liés à la mise en place d'un apprentissage de la dissertation économique et sociale, d'autres privilégient les avantages et tentent de mener à bien un apprentissage. Après avoir exposé leur point de vue, nous proposerons une interprétation en essayant de montrer pourquoi il faut effectuer cet apprentissage dès la seconde.

A. Les avantages et les inconvénients retenus par les professeurs de la discipline

Ces avantages et inconvénients sont ceux qui ont été mis en avant par les professeurs. Je vais donner la parole à « l'accusation » dans un premier temps, « la défense » pourra s'exprimer ensuite.

1. Les inconvénients

On peut distinguer quatre types d'inconvénients. Alors que les trois premiers sont des inconvénients évoqués par écrit, le dernier ne l'a été qu'oralement.

Le premier inconvénient évoqué, c'est « le temps ». Les professeurs faisaient deux types de remarques :

- Il est difficile de s'attacher à ce savoir-faire lorsque l'on a des séances d'une heure de cours.
- Trois heures d'enseignement par semaines sont insuffisantes pour mener à bien cet apprentissage.

Le deuxième inconvénient est un problème de choix d'orientation : il n'est pas intéressant de faire ce type d'apprentissage si une part non négligeable des élèves ne va pas s'orienter en première ou en terminale économique et sociale.

Le troisième problème évoqué est relatif au stade de développement atteint :

- Les élèves ont de grosses difficultés et des lacunes en expression écrite, il ne maîtrisent que très rarement les référentiels de la classe de seconde ; dans ces conditions, faire un apprentissage n'est pas intéressant.
- Ceci paraît d'autant plus vrai que l'apprentissage de la dissertation s'effectue en français et que la classe de première économique et sociale s'y prête mieux.

Le quatrième argument fut évoqué oralement : la dissertation favoriserait les élèves issus de milieux favorisés. Pratiquer un apprentissage de la dissertation en seconde serait favoriser une certaine reproduction de l'élite sociale.

2. Les avantages

Bien qu'une majorité de professeurs déclare réaliser un apprentissage, un seul explique véritablement pourquoi. Ce professeur favorable à un apprentissage « total » avance les arguments suivants :

- « La seconde économique et sociale doit être considérée non pas comme une année d'initiation mais plutôt comme une préformation aux exigences du baccalauréat (première année de terminale). En termes de demande, les élèves ont

besoin de méthodes, de savoir-faire. En termes d'offre, il y a une conception républicaine et citoyenne du professeur : l'école a un rôle prioritaire pour aider les élèves issus des milieux défavorisés. »

Rappelons qu'un apprentissage total est un apprentissage qui propose l'ensemble de la méthodologie liée à la dissertation en début d'année. Un apprentissage partiel, est un apprentissage qui privilégie certains des éléments permettant de réaliser une dissertation.

B . Comment interpréter ces résultats ?

Alors qu'une interprétation négative assez nette se dégageait de l'analyse des réponses, une multitude d'arguments en faveur d'un apprentissage précoce de la dissertation économique et sociale me venaient à l'esprit.

1. Une interprétation globale plutôt négative

Alors que j'attache de l'importance à l'expression « dissertation économique et sociale », je constate que, sur la quinzaine de professeurs que j'ai pu contacter, tous parlent de dissertation et non pas de dissertation économique et sociale.

D'autre part, il y a eu seulement quatre professeurs pour répondre de manière directe à la question 2 : « Pourriez-vous justifier votre réponse ? »

La grande majorité des professeurs a dit en quoi consistait leur apprentissage, ce qui correspondait plutôt aux questions 3 ou 4. Cette question 2 était-elle mal posée ? Je n'en suis pas sûr. Certains professeurs ont peut-être répondu trop rapidement, sans lire préalablement l'ensemble des questions. D'autres professeurs semblent avoir eu du mal à interpréter le terme « apprentissage ». L'apprentissage des pré-requis nécessaires à la dissertation (étude de documents statistiques, de textes économiques...) fait-il partie de l'apprentissage de la dissertation ?

En fait, ce que l'on peut retenir, c'est que, si une majorité de professeur déclare réaliser un apprentissage de la dissertation, on ne sait pas dans l'ensemble pourquoi. Cela confirme ce que l'on pressentait dans l'introduction : l'apprentissage de la dissertation économique et sociale dès la seconde est plutôt une question de conviction !

D'autre part, le tableau qui suit, pour trois des lycées concernés, est révélateur :

Lycées	Villes	Professeurs de S.E.S	Apprentissage			Milieu social des élèves (1): C.S.P.		
			Total	Partiel	Sans	favorisée :	moyenne :	défavorisée :
L.L.L.	Saint-Denis	5	1	3	1	34,8	44,6	20,6
Jean Hinglo	Le Port	4	0	1	2	16,8	35,9	47,3
Roland Garros	Le Tampon	4	0	1	2	23,6	28,9	47,3

(1) Répartition en % effectuée auprès de la population des lycées pour l'année scolaire 1992-1993. Les caractéristiques des populations n'ont vraisemblablement pas connu de changements significatifs depuis (pour les modalités concernant les critères, cf. annexe 2).

On peut considérer que ces trois lycées sont représentatifs de l'ensemble des lycées de l'île dans la mesure où ils ont une zone de recrutement tout à fait caractéristique. Le Port possède une zone où le recrutement se fait dans une forte proportion dans les milieux « ouvriers » et « employés » : plus de 65 % de la population active occupée se retrouve chez les ouvriers et les employés. Le Tampon est la zone de recrutement où l'on retrouve le plus d'agriculteurs, environ 10% de la population active occupée. Enfin, ce sera à Saint-Denis que l'on retrouvera davantage les enfants dont les parents appartiennent aux couches sociales les plus favorisées.

Ce tableau s'inspire en partie d'une étude réalisée par Philippe Guillot, formateur à l'IUFM de la Réunion et parue dans la revue *Expressions* (numéro 2, mai 1993). Il y constatait que le lycée Leconte-de-Lisle était, d'assez loin, le plus favorisé par son recrutement :

« Située dans la zone urbaine la plus dense de l'île, il a toutes choses égales par ailleurs, les élèves des parents les plus riches, si l'on en croit la répartition par C.S.P. de la population de son secteur de recrutement et le diplôme atteint... »⁶

Ce que l'on observe aisément, c'est que les professeurs qui se trouvent dans un lycée « favorisé » ont tendance à réaliser un apprentissage de la dissertation économique et sociale avec leurs élèves de seconde. Ainsi, au lycée Leconte-de-Lisle, quatre professeurs sur cinq réalisent un apprentissage.

Autrement dit, les pratiques pédagogiques des professeurs semblent être influencées par le milieu social des élèves, voire par le stade atteint par eux... Il peut y avoir également un effet de groupe : les pratiques pédagogiques

6. Guillot, 1993, page 153.

peuvent s'auto-influencer, un professeur « tirant » en quelque sorte les autres. Enfin, une certaine émulation peut exister entre les professeurs.

Et pourtant, malgré ce bilan plutôt négatif, j'étais de plus en plus favorable à un apprentissage « précoce »...

2. Les « raisons » qui m'ont incité à mettre en place un apprentissage

Tout d'abord, je voulais expérimenter par moi-même. Mes élèves n'étaient, d'une manière générale, pas issus de milieux favorisés.

Ensuite, je constatais rapidement qu'au niveau de mes classes il y avait une demande d'apprentissage :

- une demande des élèves : lorsque j'ai évoqué, avec eux, la possibilité de mettre en place un apprentissage progressif, l'accueil a été nettement favorable ;

- une demande des parents : lorsqu'en réunion « parents-professeurs », je mentionnais la possibilité de mettre en place un tel apprentissage, l'accueil fut plus que positif.

Il faut savoir que mes classes ont été constituées autour de l'option ES et de l'option « espagnol », près des deux tiers de mes élèves avaient pour ambition de suivre la filière ES jusqu'à son stade terminal. Je disposais, avec eux, de deux séances d'une heure et demie pour l'une de mes classes et d'une séance de deux heures, complétée par une séance d'une heure pour l'autre. Cet emploi du temps devait permettre la mise en place d'une formation concernant la dissertation économique et sociale, tout en tenant compte des objectifs généraux liés à l'enseignement des SES en seconde.

Je considérais qu'il y avait une certaine congruence entre l'objectif de former un citoyen responsable et l'objectif plus scolaire d'apprendre à dissenter. En effet, apprendre à dissenter, c'est être capable de relativiser les informations économiques et sociales, c'est être capable de critiquer... C'est également ce que l'on est en droit d'attendre d'un citoyen responsable. Ces deux objectifs se rejoignent encore lorsque l'on sait qu'une part non négligeable des concours donnant accès à une responsabilité professionnelle utilise la dissertation économique et sociale comme critère de sélection.

Pourquoi faire cet apprentissage dès la seconde ?

Des ouvrages proposant des méthodes pour réussir la dissertation économique et sociale⁷, par leur épaisseur et leur complexité relative m'ont con-

7. Les Épreuves de sciences économiques et sociales au Bac ES, des méthodes pour réussir (1ère et Term.ES), sciences économiques et sociales. Cours et méthodes (1ère

vaincu qu'une formation progressive à ce savoir-faire devait être mis en place dès la seconde. Au niveau de la terminale, deux attentes importantes coexistent : l'acquisition d'un stock de connaissances important et la maîtrise d'un savoir-faire relativement difficile, la dissertation économique et sociale. N'est-ce pas trop ambitieux pour une seule année, voire deux si l'on retient la classe de première ?

L'apprentissage de la dissertation économique et sociale dès la seconde en termes de coûts/avantages semblait intéressante : si le coût d'opportunité en seconde est une perte de temps, temps qui pourrait être consacré à l'acquisition des savoirs, l'avantage devrait se retrouver en première, puis en terminale par une productivité plus grande de l'élève. D'autre part, un apprentissage progressif peut prendre appui sur les savoirs appris dès la seconde. Il n'y a pas, à mes yeux, de savoir-faire plus intimement lié aux savoirs requis en SES que la dissertation économique et sociale.

Il ne faut pas oublier également, que l'année de seconde est peut-être la seule année où les élèves sont dans une disponibilité d'esprit particulière : ils ne sont pas « stressés » par l'épreuve anticipée de français ou par l'épreuve terminale !

L'un des arguments développés par ceux qui sont contre l'apprentissage de la dissertation économique et sociale en seconde est le suivant : « L'apprentissage de la dissertation s'effectue, en seconde, en français ». Je ne reviendrai pas sur le fait qu'il s'agit de deux apprentissages quelque peu différents. En ce qui concerne mes élèves, ils avaient déjà effectué une dissertation en français dès le mois de décembre. Les textes officiels en français prévoient pour la seconde de voir « la construction et la rédaction d'un paragraphe, d'une suite de paragraphes ; un agencement net des parties, du développement, de l'introduction, des transitions, de la conclusion ou de l'amorce de la conclusion »⁸.

Pourquoi attendre la première pour exploiter ce qui aura été appris en français ? Ne faut-il pas battre le fer quand il est chaud ? L'apprentissage de la dissertation économique et sociale peut s'appuyer sur l'apprentissage de la dissertation littéraire, mais il ne doit pas l'attendre. Il ne faut pas oublier qu'en seconde l'apprentissage en français porte sur trois types d'épreuves (texte argumentatif, commentaire composé et dissertation) qui seront travaillés à

ES), Nathan, collection « ABC du bac » ; *Nouveau manuel, sciences économiques et sociales*, sous la direction de Pascal Combemale et Jean-Paul Piriou.

8. Cf. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* n°4 de 1987 et *Bulletin officiel spécial* n°1 du 5 février 1987.

tour de rôle, il n'y a pas un apprentissage spécifique de la dissertation. Certains élèves dès la seconde et, ensuite, en première font le choix du commentaire composé et ne privilégient pas l'apprentissage des deux autres épreuves !

Autre argument, qui s'appuyait insidieusement sur Pierre Bourdieu : « La dissertation favoriserait la reproduction de l'élite sociale, il ne faudrait pas faire un apprentissage trop précoce ». C'est là quelque peu « détourner » la pensée de Pierre Bourdieu. Ce dernier n'a jamais dit que, sous prétexte qu'il y a une certaine reproduction sociale, il ne faille pas lutter contre cette reproduction. Et justement l'apprentissage de la dissertation économique et sociale dès la seconde, en permettant aux élèves une progression ordonnée et moins rapide devrait permettre de lutter contre ce déterminisme.

Dernier argument : « Les élèves n'ont pas atteint le stade de développement nécessaire pour débiter un apprentissage ». Tout d'abord, accordons-leur le bénéfice du doute : qui peut-être vraiment sûr que ses élèves n'ont pas atteint ce stade ?

L'évaluation des représentations économiques des élèves de troisième menée en 1988 par l'Institut de recherche en pédagogie de l'économie et en audiovisuel pour la communication dans les sciences sociales (IRPEACS) piloté par Jean-Marie Albertini (*cf. DEES* n° 83) montre, à partir des relations les plus fréquentes établies par les élèves, que leur système de représentations économiques est juste mais peu complexe. C'est là, à mes yeux, une base suffisante pour effectuer un apprentissage. L'objectif de l'apprentissage sera de tendre vers la complexité tout en la relativisant !

Rappelons pour mémoire (*cf. DEES* n° 83 de mars 1991) ce que dit Jean-Claude Grimal, professeur de SES au lycée Jean-Rostand de Chantilly et qui fait suite à l'enquête nationale menée en 1986 : il y a un décalage entre les savoirs enseignés et les savoirs acquis. Parlant des objectifs de référence et des pratiques pédagogiques il rajoute :

« Il faut pousser la réflexion sur les apprentissages. En effet, il ne suffit pas de fixer des objectifs pour que les résultats des élèves s'améliorent du jour au lendemain. Cela signifie qu'il faut réfléchir sur les moyens à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs. Or cela n'est pas simple : la résolution d'une tâche complexe n'est pas la simple addition de tâches élémentaires (etc.). »

Il faut donc voir en quoi devrait consister un apprentissage de la dissertation économique et sociale, sans oublier que cet apprentissage a comme objectif de s'adapter au niveau atteint par les élèves. C'est là l'objet du chapitre suivant.

II. Quel apprentissage ?

« Dans l'éducation, la notion d'obstacle pédagogique est méconnue. J'ai souvent été frappé du fait que les professeurs de sciences, plus encore que les autres, si c'est possible, ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas. »

Gaston Bachelard, *La Formation de l'esprit scientifique*, Vrin, Paris, 1971, p. 18.

Je n'étais pas totalement ignorant en matière d'apprentissage. Un module que j'avais pu suivre en première année d'IUFM m'avait fourni quelques connaissances.

Ce module, intitulé « Fondements théoriques des pratiques pédagogiques actuelles » était animé par M. Pierre Géraud, professeur de psychopédagogie. Il avait pour objectif de montrer comment les notions fondamentales de la pédagogie par objectifs et la pédagogie différenciée (prise en compte des différences, individualisation) ont leur origine dans des domaines scientifiques précis, celui du behaviorisme de Skinner, de l'analyse sociologique (Bourdieu, Boudon) et de la psychologie cognitive.

Le programme de sciences économiques et sociales actuel se situe fortement dans la perspective d'une pédagogie par les objectifs, ces objectifs s'appuyant sur ce que l'on appelle des objectifs de référence. Les objectifs de référence doivent définir clairement, d'une part, les objectifs pédagogiques et, d'autre part, les objectifs opérationnels.

Un objectif pédagogique est un énoncé d'intention pédagogique décrivant, en termes de capacité (un savoir-faire très général, par exemple lire un document statistique) et de compétence (un savoir-faire en situation, par exemple décrire l'évolution de données observées), les résultats escomptés.

Un objectif opérationnel est un objectif qui mentionne un comportement observable, les conditions dans lesquelles il doit se manifester et les critères qui permettent de l'apprécier.

La pédagogie par les objectifs insiste également sur l'idée de progression dans la mesure où l'objectif pédagogique doit s'insérer dans une démarche d'apprentissage. Les objectifs de référence, même s'ils ont un caractère officieux et non officiel influencent la pédagogie du jeune professeur. Ils ont certainement influencé la démarche d'apprentissage que je décidais de mettre en place pour la dissertation économique et sociale. Cependant, avant de mettre en place l'apprentissage proprement dit, il fallait mener une réflexion préalable sur les « formes » de l'apprentissage.

A. Les « formes » de l'apprentissage

La question n° 3 du questionnaire invitait les professeurs ayant effectué un apprentissage à préciser les formes de leur apprentissage. Les réponses se situent, d'une manière générale, aux niveaux des objectifs : analyse de problématique, réponse structurée... Rares sont ceux qui ont mis en avant les mécanismes : une seule réponse parle de systématisation.

Mettre en place un apprentissage nécessite pourtant de connaître les mécanismes propres à tout apprentissage et de définir les stratégies d'apprentissage choisies et les objectifs opérationnels visés.

1. Ce que sont, à mon sens, les mécanismes de l'apprentissage

Ces mécanismes, notamment les deux premiers, sont bien connus des enseignants. Nous allons, dans ce qui va suivre, les expliciter.

Le premier mécanisme fondamental de tout apprentissage est la répétition. La répétition, précisons-le, n'est pas en elle-même un exercice bêtifant. C'est ce que l'on répète qui fait que cet exercice le sera ou non ! Elle ne signifie pas forcément un comportement passif pour l'élève.

Ainsi, en classe, chaque chapitre était organisé sur le modèle d'une dissertation et chaque fois la problématique faisait l'objet d'une discussion relativement longue avec les élèves.

La problématique devait être élaboré avec ou par les élèves. C'est là, le propre des méthodes inductives ! Christian Fournil et Isabelle Gauthier, dans un article de *DEES* de juin 1992 (n° 88), remarquent :

« qu'il est possible de faire autrement son cours en :

- en dégageant, a propos du chapitre étudié, les différentes problématiques : historique, théorique et conceptuelle, géographique et culturelle [...] ;
- en aidant à définir une problématique pour traiter un sujet à partir de celle, implicite, dégagée précédemment pour l'analyse du cours [...].

Une telle démarche aurait l'avantage de susciter un regard critique et plus approfondi sur le chapitre étudié. »

Le chapitre sur l'État et les organisations sociales, par exemple, peut-être traité avantageusement avec la problématique suivante : l'État est-il le seul à régenter la vie en société ?

Le laps de temps entre chaque « répétition », si l'on veut constater une mémorisation satisfaisante, est important. Il ne doit être ni trop court, ni trop long. Si on reprend l'exemple des chapitres traités en classe, un travail régulier sur une problématique nouvelle était effectué toute les trois semaines en moyenne.

Un deuxième mécanisme fondamental est l'imitation. Là aussi, il ne s'agit pas d'une reproduction passive telle que peut l'être l'apprentissage par cœur de la technique de la dissertation. Il s'agit d'une imitation active. L'élève respectera d'autant mieux les règles de construction d'une introduction, par exemple, qu'il aura compris l'utilité de ces règles. Prenons l'exemple de l'entame, l'élève doit bien comprendre que, s'il ne peut pas aborder un jeune homme ou une jeune fille sans présentation, il en va de même pour le sujet de la dissertation, qu'il ne pourra aborder sans entame.

L'imitation active permet de donner aux élèves une représentation de ce qui est attendu. Si on reprend l'exemple de l'introduction, les élèves devraient avoir une représentation similaire de ce qu'est une « bonne » introduction. L'imitation doit donc permettre d'uniformiser les représentations.

L'apprentissage par imitation consiste également, pour l'apprenant, à utiliser l'expérience d'un autre. C'est-à-dire observer son comportement et les conséquences qui en résultent. Il m'est arrivé plusieurs fois de travailler de manière active avec les élèves sur une « bonne » copie de l'un d'entre eux. C'est cela aussi une imitation active.

L'imitation nécessite alors attention et motivation. De plus, l'imitation doit être également réalisable, à la portée de l'apprenant. On ne peut pas demander à un peintre qui débute de reproduire un tableau de Vermeer. Il en va de même pour la dissertation économique et sociale : donner l'ensemble de la méthodologie dès la seconde et s'attendre à une reproduction même imparfaite, me semblait illusoire ! C'est pour cela que je n'ai pas opté pour un apprentissage total mais pour un apprentissage partiel.

Le troisième mécanisme qui intervient dans l'apprentissage, c'est le renforcement.

On distingue deux types de renforcement. Le renforcement positif si l'effet de renforcement est le résultat d'un *stimulus* agréable, une récompense, par exemple. Le renforcement est négatif si, au contraire, le renforcement a lieu lorsqu'on supprime un *stimulus* désagréable. Ainsi, on peut obtenir un changement de comportement en arrêtant de dire à un de ses élèves qu'il ne sera jamais capable de faire une dissertation...

Il faut privilégier, bien sûr, les renforcements positifs. La récompense doit alors suivre le plus rapidement possible la bonne réponse. Pour nos élèves, le renforcement, c'est en général la note. Il y a pourtant d'autres types de renforcement, cela peut être un sourire ou une approbation de la part du professeur pour une bonne réponse. À mon sens, le meilleur renforcement possible est la satisfaction personnelle que l'élève éprouvera après avoir réalisé la bonne réponse.

Afin de pouvoir effectuer un renforcement positif dès le départ, il vaut mieux commencer par des exercices relativement faciles. La difficulté devra être progressive. Le renforcement positif ne pourra avoir lieu que si l'élève se sent bien en classe de SES. Je débutais fréquemment mes cours en prononçant une phrase à connotation plutôt positive telle que : « Bonjour, je suis content de vous retrouver, j'espère que vous allez bien... » ; et je terminais souvent mes cours de la manière suivante : « J'ai pris du plaisir à être parmi vous, travaillez bien. À bientôt ! »

Le quatrième point n'est pas un mécanisme à proprement parler, il est néanmoins important car il permet aux autres mécanismes de fonctionner. L'élève doit avoir conscience qu'il se trouve dans un processus d'apprentissage. Il doit percevoir les effets positifs de cet apprentissage sur son développement. Je répétais souvent aux élèves, et cela dès le début de l'année, qu'en aucun cas, ils auraient à savoir effectuer une dissertation économique et sociale à l'issue de la seconde ! L'apprenant devait percevoir tout l'intérêt de son apprentissage et en faire un projet personnel dont le terme serait la dissertation économique et sociale le jour du baccalauréat, soit trois ans plus tard dans le meilleur des cas.

Enfin, le dernier point et certainement le plus important, insiste sur les processus mentaux de l'apprenant. On considère souvent que l'apprentissage se décompose en trois phases : identification perceptive d'un concept ou d'une information en premier lieu, puis signification du concept et, enfin, utilisation. Cette conception est propre à la vision de l'apprentissage transmise par la pédagogie par les objectifs. Elle peut avoir une valeur régulatrice dans la conception d'un cours pour le professeur, mais elle ignore une partie des processus mentaux des élèves.

En matière d'apprentissage de la dissertation économique et sociale, il faut aller au-delà de ce que proposent les objectifs de référence. Il faut bien avoir à l'esprit qu'une information ne pourra être identifiée et perçue que si elle est saisie dans un projet d'utilisation. Il n'y a pas d'apprentissage, c'est-à-dire construction de connaissance, que parce qu'il y a déjà interaction entre des informations et un projet ! Philippe Meirieu va plus loin en disant :

« L'apprentissage est bien production de sens par interaction d'informations et d'un projet, stabilisation de représentation, puis introduction d'une situation de dysfonctionnement où l'inadéquation du projet aux informations, ou des in-

formations aux informations, contraint à passer à un degré supérieur de compréhension. »⁹

Ces situations de dysfonctionnement interviennent par la mise en place de ce que l'on a coutume d'appeler des situations-problèmes. Pour Philippe Meirieu,

« la situation-problème met simplement le sujet en route, l'engage dans une interaction active entre la réalité et ses projets, interaction déstabilisant et restabilisant, grâce aux décalages introduits par le formateur, ses représentations successives ; et c'est dans cette interaction que se construit, souvent irrationnellement, la rationalité. »¹⁰

La situation-problème est donc une situation didactique dans laquelle il est proposé au sujet une tâche qu'il ne peut mener à bien sans effectuer un apprentissage précis. Cet apprentissage, qui constitue le véritable objectif de la situation-problème, s'effectue en « levant » la tâche. Ainsi, la production impose l'acquisition.

Cette notion de situation-problème m'a plu immédiatement dans la mesure où je pouvais la transposer facilement à la dissertation. La dissertation en elle-même est une situation-problème. C'est en dissertant, en mettant en ordre les connaissances que l'on croit acquises, que l'on apprend réellement. La dissertation s'articule autour d'une idée-problème : la problématique. Problématiser, c'est être capable d'interroger un sujet pour en faire sortir un ou plusieurs problèmes, c'est l'art de poser les questions pertinentes, celles susceptibles de faire émerger les débats féconds.

C'est l'idée-problème qui met en place cette interaction déstabilisante et restabilisante entre l'apprenant et son sujet de dissertation. C'est avec et au-delà de l'idée-problème que se fait l'apprentissage de la dissertation économique et sociale. C'est en produisant tout ou partie d'une dissertation que l'élève acquiert « réellement » du savoir et du savoir-faire !

Prendre conscience que l'on se trouve dans un processus d'apprentissage, c'est prendre conscience des différentes tâches à accomplir et à dépasser. Ces différentes tâches s'organisent en fonction d'une stratégie d'apprentissage et des objectifs intermédiaires retenus.

9. *Apprendre... oui, mais comment ?*

10. *Idem.*

2. Stratégie d'apprentissage et objectifs intermédiaires

On ne se lance pas dans un apprentissage sans stratégie préalable. La dissertation économique et sociale s'appuyant sur des documents, deux voies étaient possibles :

- où bien apprendre à exploiter les documents d'abord et effectuer ensuite l'apprentissage de la dissertation économique et sociale ;
- ou bien privilégier d'emblée l'apprentissage de la dissertation économique et sociale et mener parallèlement un apprentissage des savoir-faire requis pour l'exploitation des documents.

La première voie privilégie l'analyse des documents. Il faut alors avoir une vision analytique qui s'oppose, dans une certaine mesure, à la vision synthétique requise pour la dissertation économique et sociale. Je pensais que, pour apprendre à faire une dissertation économique et sociale, il valait mieux avoir une vision systémique plutôt qu'une vision analytique. C'est pour cela que j'ai choisi la seconde méthode. Je n'ai pas négligé, pour autant dans mon enseignement, l'utilisation des documents. Au contraire, j'attendais des élèves, à chaque fois, qu'ils les situent dans un ensemble plus vaste, qu'ils les relativisent, qu'ils les rapprochent ou les opposent... Je rejoignais en cela les objectifs de référence pour la seconde.

Jusqu'où pouvais-je aller dans l'apprentissage que j'allais proposer aux élèves ? Je me fixais deux objectifs intermédiaires :

- que les élèves sachent faire avant la fin de l'année une introduction axée autour d'une problématique ;
- qu'ils sachent également proposer un plan détaillé répondant à une problématique proposée.

Le temps imparti pour résoudre les différents exercices progressifs varierait entre quinze minutes et une heure. L'élève devrait, dans certains cas, s'appuyer sur des documents statistiques ou littéraires.

Il n'y avait pas, pour moi, de hiérarchie entre ces deux objectifs. On pouvait tout à fait commencer en privilégiant la problématique et le plan détaillé. Je ne percevais pas et ne percevais toujours pas l'apprentissage de la dissertation comme devant passer d'abord par l'introduction puis par le développement et, enfin, par la conclusion. À mon sens, il y a une différence entre la progression dans l'apprentissage de la dissertation et la progression linéaire de la dissertation elle-même !

Je choisisais, néanmoins, de commencer l'apprentissage de la dissertation par un apprentissage de l'introduction axée autour de la problématique. Cela me permettait d'insister, dès le départ, sur l'importance du vocabulaire à maî-

triser en SES (je leur imposais, à cette fin, la tenue d'une partie « Vocabulaire » dans leur cahier). J'espérais que cela leur permettrait de mieux comprendre l'évolution du cours. Il est temps, maintenant, de voir ce qu'aura été, dans la pratique, l'apprentissage proposé.

B . La mise en place de l'apprentissage

La mise en place de l'apprentissage devait se faire en partie avec les outils qui étaient à ma disposition. Parmi ceux-là, on peut distinguer le manuel de seconde de sciences économiques et sociales sous la direction d'Albert Cohen édité par Bordas. Ce n'est peut-être pas le meilleur ouvrage qui soit pour mener un apprentissage dans la mesure où lexic et index sont réduits au strict minimum.

Je réalisais moi-même certains exercices, pour d'autres, je m'inspirais de ceux existant dans certains ouvrages. Deux d'entre eux m'ont été très utiles :

- *Méthodes et savoir-faire en sciences économiques et sociales : exercices*, du CCAFE ;

- *Apprentissage des savoir-faire fondamentaux en SES*, du CDDP de la Drôme.

Dans une première phase, je mettais en place des exercices s'intéressant à l'apprentissage de l'introduction axée autour de la problématique. Une deuxième phase devait me permettre d'aborder l'apprentissage du plan détaillé organisé à partir d'une problématique.

1. La première phase : le début de l'apprentissage

Il s'agissait de mettre en place un apprentissage progressif de l'introduction axée autour de la problématique. Je tiens à rappeler que chaque cours était organisé comme une dissertation économique et sociale et que j'insistais beaucoup sur le vocabulaire. L'apprentissage progressif de l'introduction correspond surtout aux exercices 1, 2 et 3.

Exercice n°1

Voici les différentes parties d'une introduction concernant le chapitre sur la population active .

Cette introduction, malheureusement, est incomplète. De plus, son ordre a été modifié...

Il vous est demandé de la compléter et de la replacer dans le bon ordre, en donnant un intitulé pour chacune de ses parties.

- *D'emblée, on peut dire que les inactifs sont les personnes qui (...) [À compléter].*

- Nous verrons, dans une première partie, la définition, la mesure et l'évolution de la population active, dans une deuxième partie nous étudierons les caractéristiques de la population active en terme de formation, de secteurs d'activité et de catégories socioprofessionnelles.

- Les ménages pourvoient la population en actifs, d'une part, et en inactifs, d'autre part, on parlera de populations active et inactive. À ce stade, on peut se demander en quoi consiste la population active, qu'est ce qu'un actif, un inactif.

- Nous avons étudié précédemment la famille, nous avons vu comment s'effectuait sa construction, dans quelle mesure ses structures pouvaient différer. Notre approche était plutôt sociologique, nous pouvons cependant adopter une approche plus économique de la famille, la considérer comme un ménage au sens de l'INSEE.

Commentaire

Cet exercice était noté sur quatre points. A mes yeux, il ne s'agissait pas d'un exercice difficile. Les élèves avaient une heure et demie pour l'ensemble du devoir et ne devaient pas consacrer plus de quinze minutes à cet exercice.

L'objectif était de reconstituer l'introduction du chapitre sur la population active travaillé en classe. Les élèves avaient une certaine habitude de la structure logique de l'introduction. Au niveau de l'apprentissage, on s'intéressait à l'aspect « imitation ». Les élèves n'étaient pas habitués à ce genre d'exercice. Ils se retrouvaient donc face à une situation-problème qu'ils devaient surmonter en se référant à l'organisation logique de l'introduction. Réussir cet exercice, c'était commencer à apprendre à faire une introduction. La notation sur seulement quatre points avait pour but de renforcer les connaissances sans pour autant exclure de la suite de l'apprentissage des élèves qui auraient rencontrés des difficultés.

Exercice n° 2

Les secondes 6 avaient eu, pendant les vacances, à réfléchir sur le sujet suivant :

« La population française a considérablement évolué depuis la fin de la seconde guerre mondiale. Vous analyserez cette évolution, d'une part, d'un point de vue sociologique (évolution de la famille), et, d'autre part, d'un point de vue économique (évolution de la population active). »

Voici les introductions de deux élèves :

Élève A :

Après la seconde guerre mondiale, l'industrie française est complètement détruite... Le paysage économique, politique, social était devenu méconnaissable. À partir de cette période, la population française va connaître une évolution sans précédent, presque une révolution !

Il s'agit avant tout d'une évolution sociale et d'une évolution économique. Il est légitime de se demander comment s'est effectuée cette double évolution.

D'emblée, on peut remarquer que famille, d'une part, et population active, d'autre part, ont considérablement évolué. Par famille, on entend un cadre susceptible d'accueillir un ou des enfants (définition de l'INSEE), par population on signifie un regroupement de personnes ayant soit un emploi, ou bien qui sont au chômage ou encore les militaires du contingent.

Une fois cette précision faite, il semble logique de voir l'évolution de la famille pour comprendre l'évolution sociale, ce que nous ferons dans une première partie. Nous verrons dans une seconde partie l'évolution de la population active, cette évolution expliquant en partie l'évolution économique.

Élève B :

Depuis la seconde guerre mondiale, la population française a connu une évolution certaine. la question est de savoir quels sont les facteurs de son évolution.

C'est ce que nous verrons grâce à une analyse sociologique et économique de la population française.

Question : « Laquelle de ces deux réponses vous semble la meilleure, pourquoi ? »

Commentaire

Ces deux introductions appartenaient effectivement à des élèves. J'avais cependant travaillé quelque peu la première. Les élèves se retrouvaient à nouveau face à une situation-problème. Pour dépasser le problème et porter un jugement, l'élève était amené à utiliser ses compétences apprises précédemment en matière d'organisation de l'introduction. Il fallait voir que l'une était meilleure que l'autre car elle respectait les règles de construction de l'introduction. Cet exercice permettait de constater également les représentations des élèves en matière d'introduction.

Exercice n° 3

« Voici un sujet :

"Les PCS (professions et catégories socio-professionnelles) vous paraissent-elles pertinentes pour comprendre la réalité économique et sociale ?"

On vous demande d'effectuer l'introduction de ce devoir sachant que, dans l'entame, vous devrez parler de la classification en trois secteurs de l'activité économique. La problématique, c'est-à-dire le sujet, vous est ici donnée de manière explicite, il vous faudra la reformuler. Vous définirez l'expression "PCS" en donnant ses critères de définition, en mentionnant qu'il s'agit d'une nomenclature (vous pourrez définir ce terme). Enfin, il ne faudra pas oublier d'annoncer votre plan, on vous suggère de le nuancer (oui... et non). »

Commentaire

Je considérais cet exercice comme relativement difficile, il s'inscrivait cependant tout à fait naturellement dans la progression de l'apprentissage. Ce sujet avait fait au préalable l'objet d'une petite discussion en classe. La situation-problème réside ici en deux points : d'une part, effectuer une introduction avec ses propres expressions, ses propres enchaînements et, d'autre part, utiliser les consignes directives pour parvenir au résultat voulu.

2. La deuxième phase de l'apprentissage : problématique et plan détaillé

L'apprentissage de l'introduction ne s'arrêtait pas pour autant, mais on abordait une nouvelle étape : apprendre à faire un plan détaillé répondant à une problématique.

Vers cette période, fin décembre, je mis en place avec les élèves, au cours d'une séance, une grille d'objectifs pour « réussir son introduction et le plan de sa dissertation » (voir annexe n° 3). Ce document était autorisé en devoir. Il devait permettre à l'élève de voir sa progression.

Les exercices qui s'intéressaient plus particulièrement à l'apprentissage de la problématique et du plan détaillé furent les suivants :

Exercice n° 4

À partir de l'article de *Sciences humaines* n° 54 d'octobre 1995 intitulé « Nature/culture, où en sommes-nous ? », pages 12, 13 et 14 pouvez-vous compléter le plan-résumé suivant :

Introduction : L'influence... jusqu'à (à compléter).....

Plan :

I . Premier niveau : existe-t-il une nature humaine ?

a.

b. Non, répondent les sociologues.

II

a. La race, un concept dénué de signification.

- b . Les comportements masculins et féminins.
- III . Les différences interindividuelles.
 - a. L'impact de l'environnement social...
 - b.

Conclusion : L'interactionnisme : un passe-frontière interdisciplinaire.

Commentaire

Il s'agissait d'un exercice à caractère purement formatif mené en collaboration avec la documentaliste du lycée. La situation-problème résidait, d'une part, dans la recherche du document et, d'autre part, dans la réorganisation d'un discours argumentatif qui n'était, bien sûr, pas structuré aussi nettement. L'objectif était de montrer aux élèves ce qu'était la structure d'un plan détaillé et son utilité. Il s'agissait, bien sûr, d'un modèle à imiter !

Exercice n° 5

1) Vous avez un sujet à traiter sur les différentes formes d'entreprises. Quelle idée/problématique pourriez-vous utiliser pour mener à bien l'ensemble de votre devoir ?

2) Proposez un plan détaillé où l'on retrouve les termes suivants :

- entreprises privées, société de personnes, entreprises sociétaires, entreprises publiques, entreprises individuelles, SA, EURL, société de capitaux, SARL, sociétés coopératives.

Vous définirez les termes soulignés.

Commentaire

La problématique, qui avait été traitée longuement en classe, était relative à la propriété du capital de l'entreprise ; cela faisait référence aux formes juridiques de l'entreprise.

C'est à partir de ce moment que je me suis intéressé à cette notion que j'énonçais tout d'abord comme idée/problématique et qui allait devenir idée-problème... L'idée-problème, ici, était de savoir qui était le propriétaire du capital de l'entreprise : l'État, des personnes privées ou les deux ? La situation-problème, ici, est celle propre à chaque dissertation : c'est de formuler l'idée-problème et le plan détaillé qui s'y associe. La question n° 2 constituait en fait un aide-mémoire.

Exercice n° 6 : « L'entreprise est-elle unité ou diversité ?

- 1^{re} consigne :

Vous exprimerez votre compréhension du sujet après avoir défini les termes du sujet.

- 2^e consigne :

Reformuler le sujet sans utiliser les termes de l'énoncé.

- 3^e consigne :

Développer deux arguments pour chaque partie du sujet. »

Commentaire

Les secondes 5 avaient eu droit à des documents pour le traiter, il s'agissait pour eux d'un exercice faisant l'objet d'une évaluation formative. La situation-problème était de comprendre un sujet qui était complexe malgré une formulation simple. L'objectif était de faire assimiler à l'élève pourquoi on doit « travailler » son sujet, le formuler différemment... Il devait également se rendre compte de l'importance d'une bonne connaissance du cours pour trouver les arguments, notamment en matière d'unité de production.

Exercice n° 7

Je proposais aux élèves trois documents et deux sujets. La consigne était la suivante :

« Les trois documents accompagnaient l'un ou l'autre des deux sujets ci-dessus. Vous vous demanderez si ces trois documents peuvent être utilisés pour chaque sujet.

Si oui... rédigez les arguments que vous pouvez en tirer.

Si non... expliquez pourquoi vous ne les utilisez pas. »

Commentaire

À partir de l'exercice n° 7, systématiquement, chaque exercice se situant dans la perspective de l'apprentissage de la dissertation, s'appuie sur des documents. La situation-problème consiste alors à bien déterminer les liens entre le ou les sujets et les documents. L'objectif était de faire comprendre que, dans un document, en fonction du sujet, on peut privilégier tel ou tel argument. L'apprenant doit prendre conscience de la nécessité d'une grille de lecture pour chaque document avec l'idée-problème comme vecteur de la lecture.

Je continuais à mettre en place des exercices favorisant l'apprentissage de la dissertation économique et sociale, mais il était d'ores et déjà possible d'effectuer un bilan de cet apprentissage. C'est ce que nous verrons dans la troisième et dernière partie.

III. Pour quels résultats ?

« En pédagogie, on en est à la préhistoire [...] »

François Oury, *De la pédagogie coopérative à la pédagogie institutionnelle*,
Maspero, Paris, 1971, p. 47.

Pour pouvoir effectuer une étude des résultats, j'ai été amené à considérer l'apprentissage de six élèves, trois appartenant à la seconde 5 et trois autres à la seconde 6. J'ai volontairement choisi des adolescents issus de milieux non favorisés qui n'étaient pas redoublants. Le premier devoir de l'année avait comme objectif d'être une évaluation diagnostique. Je retenais, pour mener à bien mon étude sur l'apprentissage de la dissertation économique et sociale, des élèves ayant eu respectivement un « bon », un « moyen » ou un « médiocre »¹¹ résultat à ce devoir et aux deux autres qui suivaient.

Nous verrons dans une première partie les résultats de ces élèves, afin de pouvoir effectuer une analyse critique. Cela nous permettra de distinguer les éléments positifs et négatifs liés à l'apprentissage de la dissertation économique et sociale dès la classe de seconde.

A. Les résultats et l'analyse

Les secondes 5 et 6 n'ont pas connu la même progression dans leur apprentissage, ce qui était formatif pour les uns devenait souvent sommatif pour les autres et vice-versa. Je tiens à rappeler qu'une évaluation sommative, à mon sens, est tout de même formatrice pour l'élève.

1. Les résultats

Dans un souci de clarté, j'ai préféré présenter ces résultats sous la forme de deux tableaux synthétiques¹². J'ai tenu à ce que ces élèves gardent un certain anonymat. Pour cela, j'ai utilisé des initiales.

11. Les guillemets servent à montrer le caractère relatif d'une évaluation diagnostique propre à un jeune professeur.

12. Signification des abréviations utilisées dans le tableau :

Éval. : évaluation ; Ex. : exercice ; Dev. : devoir, ils sont notés sur vingt ; Abs : absente.

« + + » pour une très bonne réponse ; « + » lorsque l'objectif est atteint ; « - » lorsque l'objectif est atteint.

Pour les élèves de la seconde 5, l'évaluation diagnostique menée en début d'année m'avait permis de retenir comme élève :

- M.I. ayant un « bon » niveau, E.O., un niveau « moyen » et S.D., un niveau « médiocre ».

On observe, pour chacun de ses élèves, l'évolution suivante :

	Eval. 1		Eval. 2		Eval. 3		Eval. 4	Eval. 5		Eval. 6
	Ex 1	Dev. 2	Ex 2	Dev. 3	Ex3	Dev. 4	Ex 4	Ex 5	Dev. 5	Ex 6
M.I.	4/4	12,5	4/4	13	2/4	12,5	+	2/8	10	+
E.O.	4/4	14,5	0/4	8,5	3,5/4	14	+	4,5/8	12	++
S.D.	4/4	9	2/4	4,5	2/4	10	+	0,5/8	5,5	-

Pour les trois élèves de seconde 6, l'évaluation diagnostique menée en début d'année me permettait de retenir comme éléments :

- J.D. ayant un « bon » niveau, D.S. un niveau « moyen » et S.M. un niveau « médiocre ».

On observe, pour ces élèves, l'évolution suivante :

	Eval. 1		Eval. 2	Eval. 3		Eval. 4	Eval. 5		Eval. 6		
	Ex 1	Dev. 3	Ex 2	Ex3	Dev. 4	Ex 4	Ex 5	Dev. 6	Ex 6	Ex7	Dev.7
J.D.	4/4	15,5	+	0/4	14	+	4,5/8	13,5	3,5/8	10/12	13,5
DS.	2,5/4	11,5	+	3,5/4	12	+	5/8	12,5	8/8	5/12	13
S.M.	2,5/4	9,5	+	2,5/4	10	+	Abs		2/8	1/12	3

2. L'analyse

L'apprentissage concret des secondes 5 débute avec le devoir n° 2 qui a lieu le 23 octobre 1995, alors que celui des secondes 6 débute avec le devoir n° 3, le 10 novembre 1996. L'apprentissage des secondes 5 débute donc légèrement avant celui des secondes 6. Est-ce que cela a eu une conséquence positive ou négative dans leur apprentissage ? Il est difficile de le dire.

Revenons sur les différents exercices proposés.

Les élèves, quelle que soit la classe, n'ont, globalement, pas eu trop de difficultés avec l'exercice n° 1, ils ont en général une note supérieure à 2,5. Le plus faible niveau apparent des secondes 6 est certainement lié à un effet de durée : la situation-problème intervenait alors que l'introduction du chapitre avait été vue depuis plus longtemps.

En fait, on remarque que, dans les situations d'imitation, les élèves n'ont pas « trop » de difficultés. Ainsi, l'exercice quatre a également été réussi ai-

sément. Cette facilité pour l'exercice 4, effectué au C.D.I., s'explique aussi en partie par les modalités de travail : il s'agissait d'un travail de groupe où les « meilleurs » pouvaient aider les plus faibles et où ils devaient certainement se sentir plus « libres ».

Avec l'exercice n° 2, s'est posé, pour les élèves de la seconde 5, un problème de temps et de choix : résoudre la situation-problème demandait plus de temps à certains qu'à d'autres. Ils ont donc été amenés à faire des choix et à privilégier certains exercices. Certains, tel S.D., ont été dans une situation de blocage total dans la mesure où ils n'avaient pas revu convenablement leurs cours. En effet, si l'élève n'avait pas été attentif en classe et n'avait pas eu la motivation nécessaire pour revoir son cours régulièrement à la maison, il ne pouvait que se trouver en situation d'échec et « désarmé » face à un devoir où il faut « réfléchir ». La motivation et l'attention de l'élève sont suscitées en partie par une pédagogie de la « séduction » menée par le professeur, mais une partie inhérente de la motivation provient de l'élève lui-même.

Le problème du temps accordé pour résoudre la situation-problème se retrouve avec l'exercice 3. L'exercice 3 fait intervenir une autre contrainte : celle de la lisibilité de la consigne. La consigne doit être aussi simple que possible et lisible par tous. La difficulté liée à la lecture de la consigne ne doit intervenir que dans une mesure réduite au strict minimum ! Or, pour l'exercice 3, certains élèves ont eu des difficultés avec les mots « pertinentes » et « explicite ».

Ce problème de clarté de la consigne se retrouve avec l'exercice 5 : les expressions « plan détaillé » et « idée-problématique » ont posé des difficultés à quelques élèves. Cela m'a amené à utiliser le terme d'idée-problème avec les élèves. L'idée-problème est l'idée qui, dans l'introduction, pose le (ou les) problème(s) lié(s) au sujet à traiter. Cette idée, formulée de manière interrogative ou non, apparaît après l'entame.

L'exercice 6 m'amena à faire une pause au niveau de ma deuxième phase d'apprentissage avec les secondes 5. Pour traiter l'exercice, ils disposaient de documents. L'analyse des réponses révéla des difficultés certaines pour passer du sujet aux documents et des documents au sujet. Les élèves n'utilisaient pas vraiment de grilles de lecture pour les documents. Je retrouvais la même situation avec les secondes 6 au niveau de l'exercice 7. La réponse de J.D. était, à plusieurs niveaux, tout à fait exceptionnelle !

Et pourtant, depuis le début de l'année, hors du cadre de l'apprentissage de la dissertation économique et sociale, nous effectuions régulièrement des exercices d'analyse de documents (statistiques, graphiques, textes, schémas). Où était le problème ?

Il provenait en partie de moi : les documents qui accompagnaient les sujets des exercices 6 et 7 étaient certainement d'un niveau trop élevé. De plus, il aurait fallu mieux penser, dans ma deuxième phase, la liaison idée-problème/documents.

Un test académique a été proposé aux classes de première économique et sociale¹³, en début d'année scolaire à la Réunion. Il souligne l'importance du problème. L'exercice 10 de ce test avait comme objectifs la compréhension de textes, le commentaire et l'analyse critique de documents et, enfin, l'élaboration d'une réflexion personnelle sur le thème de la natalité. Dans les commentaires, les auteurs du test précisent que 53,55 % des élèves ont eu zéro et que seul 12,93 % des élèves sont capables de réaliser une analyse critique convenable !

Je pense qu'une des solutions envisageable pour résoudre ce problème est justement de mieux penser à l'articulation idée-problème/documents dans l'utilisation des documents et dans l'apprentissage de la dissertation économique et sociale. Notamment en confrontant les idées du document à l'idée-problème. Pour cela il faut systématiser l'usage des grilles de lecture.

B. Que retenir de cet apprentissage ?

Qu'aucun apprentissage n'est parfait : il y aura toujours des points positifs et négatifs. Mais surtout que tout apprentissage peut-être amélioré !

1. Les éléments négatifs

Ils proviennent, pour un certain nombre d'entre eux, de ma faible expérience de l'enseignement. Ainsi, il a parfois été difficile de trouver le « bon » niveau de difficulté et cela notamment au niveau des documents ou des sujets proposés.

Le fait d'utiliser les situations-problèmes comme outil de l'apprentissage implique une réflexion sur le temps à accorder pour résoudre les situations-problèmes. Chaque élève ne met pas forcément le même temps pour résoudre la situation-problème !

Un autre point important qui est lié à la situation-problème : la clarté de l'énoncé. La difficulté ne doit pas venir de l'énoncé mais de la situation-problème à résoudre. Les termes doivent être aussi simple que possible et

13. Test élaboré par Henri de Cacères, Nathalie Doval, Philippe Letellier et Monique Risso. Ce test a concerné 719 élèves de première ES et cinq lycées de l'île pour l'année scolaire 1995-1996.

compréhensible par tous. Le rôle du professeur de français est également important à ce niveau.

Enfin dernière limite : la motivation et l'attention de l'élève. L'apprenant, quelque soit l'apprentissage doit être motivé et attentif. Il s'agit là de deux conditions nécessaires. Si le formateur doit mettre en place une pédagogie de la « séduction », une part non négligeable de la motivation et de l'attention incombe à l'apprenant.

2. Les éléments positifs

Je considère que les objectifs de la première phase d'apprentissage ont été atteints. Les élèves ont une maîtrise relative des éléments constitutifs de l'introduction. Ils ont « appris » à construire une introduction. Même si cette introduction est encore loin d'être parfaite, le fait de travailler à nouveau sur la dissertation en première et en terminale devrait constituer un renforcement positif.

À partir de l'étude que j'ai faite, je pense que le rôle de la variable « milieu social » peut être en partie minimisée si un apprentissage « réfléchi » a lieu suffisamment tôt. Les élèves, quelque soit leur milieu d'origine, ont intégré un processus d'apprentissage. Le degré d'avancement dans ce processus dépendait en fait plus de la motivation et de l'attention des élèves. Et les variables « motivation » et « milieu social » ne sont pas toujours corrélées...

Ce qui est fondamental dans un apprentissage, c'est la progression, et cela, à plusieurs niveaux : pour l'apprenant mais aussi pour l'apprentissage lui-même qui peut-être amélioré, qui peut progresser.

Conclusion

Je disais un peu plus haut que ce qui importait, c'était également le fait que l'apprentissage lui-même soit perfectible, qu'il puisse progresser. Ce qui importe également, c'est que le formateur puisse évoluer dans ses démarches d'apprentissage, dans sa pédagogie. En ce qui me concerne, l'évolution, je pense, est plus que visible. Mon projet d'étude, l'apprentissage de la dissertation économique et sociale dès la classe de seconde, en me faisant progresser au niveau de la notion d'apprentissage, m'a fait progresser à d'autres niveaux. Je « maîtrise » mieux la notion de dissertation économique et sociale. La lecture des réponses aux questions posées aux autres professeurs m'a permis, dans une certaine mesure, de rencontrer d'autres pratiques pédagogiques, de rencontrer d'autres professeurs...

Faut-il mettre en place un apprentissage de la dissertation économique et sociale dès la seconde ?

Ceux qui n'ont pas été convaincus par l'étude que j'ai faite ne le seront jamais. Une de mes élèves lors d'un entretien informel me disait que son apprentissage de la dissertation économique et sociale lui « avait permis de s'améliorer dans quelques matières ». En ce qui me concerne, je pense qu'un apprentissage progressif de la dissertation économique et sociale est utile à l'élève pour la suite de son parcours en SES.

Je pense donc poursuivre dans cette voie. Je le pense pour les deux raisons énoncées au niveau des résultats de l'apprentissage. L'apprentissage progressif et partiel de la dissertation économique et social doit permettre à l'élève de progresser au niveau de la dissertation mais aussi au niveau de la compréhension du cours et donc au niveau de sa compréhension de la société. L'apprentissage progressif et partiel de la dissertation économique et sociale dès la classe de seconde n'est pas un facteur qui accroît l'inégalité des chances, bien au contraire !

Certes, les méthodes d'apprentissage connaissent des limites, mais les pratiques pédagogiques évoluent. Demain, l'hypertexte sera certainement un outil précieux pour l'apprentissage de la dissertation économique et sociale. Demain, on réfléchira peut-être davantage sur la mise en pratique en SES d'une pédagogie différenciée...

Bibliographie

- AGOSTINO Serge (d'), PINTEAUX Josette et TROMBERT Gabriel (1990), *Apprentissage des savoir-faire fondamentaux en sciences économiques et sociales*, Valence, CDDP de la Drôme, collection « Sciences économiques et sociales ».
- BERBAUM Jean (1994), *Apprentissage et formation*, Paris, Presses universitaires de France, collection « Que sais-je ? ».
- BERQUER Benoît (1992), « Les difficultés d'évaluation d'une dissertation avec (sur) documents en SES », *Documents pour l'enseignement économique et social*, Centre national de documentation pédagogique, n° 89, octobre.
- CAUCHE Philippe (1991), « L'évaluation formative en SES : quelques leçons à tirer d'un bricolage », *Documents pour l'enseignement économique et social*, Centre national de documentation pédagogique, n° 83, mars, pages 74-77.
- Collectif (1990), *Méthodes et savoir-faire en sciences économiques et sociales. Exercices*, CCAFE, *Échanges*, n° 13, numéro spécial, septembre.

- Collectif (1995), *Les Épreuves de sciences économiques et sociales au bac ES, des méthodes pour réussir (1^{re} ES et terminale ES)*, Paris, Vuibert, collection « Primordial ».
- Collectif (1995-96), *Test d'évaluation, 1^{re} ES*, Académie de la Réunion.
- FOURNIL Christian et GAUTHIER Isabelle (1992), « Méthodologie pour la dissertation, réflexion sur une typologie des sujets de dissertation en SES », *Documents pour l'enseignement économique et social*, Centre national de documentation pédagogique, n° 88, juin.
- GRIMAL Jean-Claude (1991), « Grilles d'objectifs et objectifs de référence en SES », *Documents pour l'enseignement économique et social*, Centre national de documentation pédagogique, n° 83, mars, pages 37-42.
- GUILLOT Philippe (1993), « L'environnement économique et social de cinq lycées de la Réunion », *Expressions*, IUFM de la Réunion, n° 2, mai, pages 125-159.
- MEIRIEU Philippe (1994), *Apprendre... Oui, mais comment*, Paris, Éditions sociales françaises.
- MEIRIEU Philippe (1993), *L'Envers du tableau, quelle pédagogie pour l'école ?*, Éditions sociales françaises.
- SIMLER Bernard (1991), « L'évaluation en SES, un premier bilan », *Documents pour l'enseignement économique et social*, Centre national de documentation pédagogique, n° 83, mars.