



HAL
open science

Se familiariser avec le vocabulaire des sciences économiques et sociales en classe de seconde

Sylvie Garde

► **To cite this version:**

Sylvie Garde. Se familiariser avec le vocabulaire des sciences économiques et sociales en classe de seconde. *Expressions*, 2002, Dossier spécial "Dixième anniversaire": dix ans d'enseignement, 20, pp.131-156. hal-02406309

HAL Id: hal-02406309

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406309>

Submitted on 13 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.

SE FAMILIARISER AVEC LE VOCABULAIRE DES SCIENCES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES EN CLASSE DE SECONDE

Sylvie GARDE

Lycée Amiral-Bouvet, Saint-Benoît

Résumé. – Ce texte est celui d'un mémoire professionnel (reproduit ici sans les annexes) préparé sous la direction de Philippe Guillot et soutenu à l'IUFM de la Réunion en mai 2000 alors que son auteur était en stage au lycée Leconte-de-Lisle, à Saint-Denis. Il y est fait part de la stratégie mise en œuvre, tant à l'écrit qu'à l'oral, pour que les élèves de seconde, qui découvrent la discipline, se familiarisent avec un vocabulaire technique souvent nouveau, certes, mais aussi parfois proche du langage courant, ce qui risque d'entraîner, chez eux, un usage lourd de représentations fausses, et nécessite donc de leur part une rigueur accrue dans son utilisation.

Abstract. – This professional assessment of the teaching of economics and social sciences in 5th grade was supervised by Philippe Guillot and submitted in may, 2000, at the IUFM of Reunion Island, by Sylvie Garde, a teacher on probation at the lycée Leconte-de-Lisle in Saint-Denis. It deals with the strategy adopted in written as well as oral expressions for 5th grade students who start studying this subject. The technical terminology they are confronted with is mostly unfamiliar to them but occasionally comes so close to everyday vocabulary that it may engender misrepresentations. Greater conciseness in the handling of each a terminology is therefore required.

Employer correctement un terme précis comporte deux avantages : le premier, fonctionnel, est d'éviter toute description trop longue et parfois maladroite ; le deuxième, sémantique, est que cela reflète un apprentissage et une maîtrise du sens du mot utilisé. Or, la connaissance et la maîtrise du vocabulaire constituent l'un des objectifs poursuivis en cours de SES en classe de seconde. Dans le langage des SES, certains mots sont nouveaux pour les élèves et peuvent parfois dérouter par leur aspect inhabituel. Peu nombreux sont les élèves qui connaissent des termes tels que « socialisation » ou « valeur ajoutée ». Ils les ont peut-être déjà entendus mais sans vraiment leur donner un sens car de tels termes sont liés à un savoir savant auquel ils n'ont pas encore été familiarisés. D'autres termes, en revanche, sont davantage connus par les élèves, mais ces derniers leurs donnent un sens souvent erroné, lourd de représentations : les élèves savent-ils vraiment

qui sont les actifs ? Font-ils la différence entre une famille et un ménage ? Un travail approfondi sur le langage permet à la fois d'enrichir leur vocabulaire et d'améliorer leur connaissance des termes ainsi que l'emploi qu'ils en font.

La classe qui m'a été confiée est d'un bon niveau d'expression orale et écrite. Quant au niveau général de la classe, il est également très bon. C'est pourquoi il m'est apparu intéressant et tout à fait réalisable de travailler sur le vocabulaire. Les élèves ayant de réelles compétences, j'ai vu là le moyen de les améliorer, d'autant plus que, lorsqu'il s'agissait de réutiliser les termes déjà connus, les élèves se montraient plutôt réticents.

Pour mener à bien ce projet, la première précaution fut d'arbitrer entre les activités orales et écrites, les deux domaines d'expression étant étroitement liés (un élève qui a une bonne expression orale fait souvent preuve d'aisance à l'écrit), et, par commodité, dans cette classe de trente élèves, la priorité a été donnée à un travail de vocabulaire régulier à l'oral, et à des activités écrites plus spécifiques, notamment en travaux dirigés. L'oral et l'écrit sont évidemment complémentaires : alors qu'à l'oral l'expression est spontanée et met en lumière les éventuelles représentations des élèves concernant leur compréhension – ou incompréhension – d'un mot, à l'écrit l'usage d'un terme est le résultat d'une plus grande réflexion. Si l'on dit que « les paroles s'envolent, les écrits restent », c'est parce que l'écrit permet d'objectiver le langage, de modeler la pensée. C'est justement sur la réflexion autour du vocabulaire que la plupart des activités mises en œuvre vont reposer. Enfin, il va de soi que ces activités ont fait l'objet d'évaluations, certaines formatives, d'autres en devoir donc sommatives, afin d'évaluer mon propre travail et ses effets sur les compétences des élèves.

Pour bien comprendre la philosophie des activités que j'ai mises en œuvre tout au long de cette première expérience professionnelle, je crois qu'il est important de préciser que le fonctionnement cognitif de l'élève a été au cœur de mes préoccupations et a déterminé les exercices que je leur ai proposés. Comment l'élève comprend-il ? Comment apprend-il ? Dans quelle mesure l'ai-je aidé à construire tel savoir, tel savoir-faire ? Il m'est apparu évident qu'un enseignant doit, autant que possible, se mettre à la place de l'élève s'il veut obtenir des résultats. Mon objectif principal était qu'en sortant du cours les élèves aient assimilé ce vocabulaire et qu'il n'apprennent pas les définitions par cœur. Annoncer n'est pas apprendre. Comprendre, c'est déjà apprendre.

1. Insister sur le vocabulaire des SES pour approfondir les compétences des élèves

Le bon niveau d'expression de la classe, que j'ai constaté dès la rentrée, a alimenté mon optimisme concernant mon projet, ce dernier promettant de ne pas être au-delà de leurs capacités. Néanmoins, malgré cet atout, les élèves, ce qui est normal, n'utilisaient pas le vocabulaire régulièrement employé pour des raisons qu'expliquent les études en psychosociologie. Les élèves perçoivent en effet tout apprentissage nouveau comme un obstacle, car il déstabilise leurs connaissances antérieures. Il s'agit pour eux de remettre de l'ordre dans leur savoir, de classer le savoir nouveau parmi ce qu'ils savent déjà, ou ce qu'ils ont précédemment assimilé et de remettre en cause leurs représentations éventuelles. Ce travail de tri et de rangement cognitif est difficile pour eux, c'est pourquoi ils rejettent parfois ce nouveau savoir. Comme le formule Bachelard, « on connaît contre une connaissance antérieure en détruisant des connaissances mal faites ». Cet éclairage m'a permis de comprendre l'origine de cet obstacle et m'a inspirée dans la construction de mes activités menées en classe.

1.1. Le potentiel d'acquisition

La classe a de nombreuses qualités, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

1.1.1. À l'oral

La classe étant très active, je n'ai pas eu de problème de communication lié à la timidité. Ce fut un atout supplémentaire car je pus d'emblée tester leur capacité d'expression, et mes activités promettaient d'être immédiatement profitables. L'obstacle lié à l'inhibition était donc évité. Les élèves répondent spontanément aux questions. Même les plus timides, lorsqu'ils sont interrogés, se révèlent bons à l'oral.

En effet, et c'est un deuxième atout, les réponses des élèves, au cours des premières séances portant sur les faits économiques et sociaux étaient très satisfaisantes, ils connaissaient leur environnement économique et social, ils étaient intéressés et leurs propos s'avéraient intelligents et en adéquation par rapport aux questions posées. L'obstacle lié au savoir et à sa compréhension immédiate étaient donc souvent aisément franchis.

Néanmoins, leur attitude à l'égard du nouveau vocabulaire est ambivalente. D'un côté, ils écarquillent leurs yeux dès que je prononce un terme scientifique, certains soupirent, d'autres échangent des regards signifiant : « C'est quoi ce truc-là ? ». Ils n'ont pas une attitude de rejet catégorique,

mais ce terme les gêne, parce qu'ils n'ont pas l'habitude de l'employer. D'un autre côté, ils semblent avoir compris la signification du terme car lorsqu'il s'agit de s'expliquer, leurs réponses sont correctes. Mais ils ne prononcent que rarement le fameux « mot difficile » en question. Ceci est la contrepartie de leur qualité d'expression : pourquoi le prononcer alors qu'ils peuvent dire la même chose avec leurs propres mots ? Concernant les mots qu'ils croyaient déjà connaître, mais pas exactement avec le sens que j'apportais, le travail sur les représentations s'avérait pour certains difficile pour les raisons évoquées précédemment.

À l'écrit, ces constatations sont les mêmes, mais leurs productions révèlent d'autres éléments que je devais prendre en compte.

1.1.2. À l'écrit

Au début de l'année scolaire, quand on ne connaît pas encore les élèves, l'écrit est un bon indicateur de leurs méthodes d'apprentissage. Chaque devoir comporte une partie consacrée aux définitions de termes, puis des exercices d'expression où ils ont maintes fois l'occasion d'utiliser le vocabulaire de la discipline. On peut distinguer trois catégories d'élèves :

1. Les élèves qui mettent la compréhension au service de l'apprentissage. Ceux-ci donnent une définition correcte des termes sans réciter mot à mot la définition du cours. Lorsqu'ils justifient leur propos, en rédaction, par des termes précis et scientifiques, ils confirment leur maîtrise du vocabulaire.

2. Les élèves qui donnent la définition des termes telle qu'elle figure dans le cours. Pour ceux-ci, il est plus difficile de savoir s'ils donnent un sens à leurs propos, parce qu'ils peuvent donner la définition du cours par manque de confiance, tout en comprenant ce qu'ils écrivent. Mais, parmi eux, il y a ceux qui ont appris par cœur sans comprendre. L'utilisation appropriée du vocabulaire dans les rédactions, lorsqu'elle existe, permet de distinguer ceux qui annoncent de ceux qui comprennent.

3. Les élèves, généralement faibles, qui n'ont ni appris, ni compris les définitions, et dont les productions écrites sont souvent superficielles, voire vides.

Ce sont évidemment les deux dernières catégories qui étaient les plus intéressantes pour moi car il s'agissait de leur faire comprendre plus qu'apprendre le nouveau vocabulaire des SES. Cependant, dans la mesure où peu d'élèves se montraient enclins à s'exprimer en utilisant le savoir savant, mon projet les concernait tous, et permettait de passer de la compréhension des termes à leur réutilisation dans des productions libres. De plus, les élèves sont confrontés à des difficultés semblables dans toutes les disciplines. Les habituer à donner du sens aux mots en SES n'exclut pas, à la longue, qu'ils

fassent la même chose dans les autres matières, l'objectif étant que cette méthode de travail devienne, pour eux, automatique.

1.1.3. Bilan global et perspectives de travail

Compte tenu de ces premières observations, un profond travail sur le sens des mots s'est avéré intéressant, d'autant plus qu'il correspond en partie aux objectifs de référence en classe de seconde publiés par le ministère de l'Éducation nationale (1993) :

- collecter des informations ;
- traiter des informations ;
- analyser des informations ;
- produire une synthèse ;
- acquérir et maîtriser des connaissances.

Ces objectifs sont évidemment liés entre eux. C'est pourquoi la poursuite du dernier me semble tout à fait importante pour pouvoir développer l'ensemble de ces compétences. J'ai utilisé les heures de travaux dirigés pour mettre en œuvre un tel apprentissage, tout en maintenant également en cours une sorte de « bain de langage » afin de montrer aux élèves que ce que nous faisons en TD avait une grande importance et qu'ils donnent un sens aux différentes activités. L'un des points principaux en pédagogie est que l'élève doit percevoir que ce qu'il fait est utile sinon il risque de ne fournir aucun effort.

Par ailleurs, on ne peut comprendre le sens d'un terme que si on le situe dans la réalité de l'élève. Cette dernière sert de support, de référence, à l'apprentissage. Comprendre le terme de « socialisation » nécessite une réflexion sur ses mécanismes au sein de sa propre famille. Par exemple, chaque nouvelle définition doit donc s'accompagner d'illustrations puisées dans l'environnement de l'élève. Les concepts sont très abstraits pour les élèves qui n'ont guère de culture économique et sociale, et dans le souci de respecter les instructions officielles, il est essentiel de s'en tenir à un point de vue descriptif.

Les termes sur lesquels j'ai travaillé avec eux sont ceux qui figurent dans la colonne « Notions principales que les élèves doivent connaître, pouvoir préciser et utiliser » du programme de SES en classe de seconde, et sur les concepts que le document d'accompagnement invitait à développer.

Pour construire mes activités, je me suis appuyée sur les mécanismes d'apprentissage du langage décrits par des études en psychosociologie (voir, sur la construction sociale du langage écrit chez l'enfant, Vygotsky, 1985).

1.2. Les aspects sociocognitifs du développement du langage

Les travaux sur le mécanisme du développement du langage chez le jeune enfant sont nombreux. Évidemment, un jeune âgé de quinze ans n'est plus un enfant et il maîtrise parfaitement bien sa langue, du moins en ce qui concerne mes élèves. Mais comme le langage des SES est nouveau pour eux, et que c'est sur les bases de ce nouveau langage que nous allons communiquer, les résultats de ces travaux peuvent nous éclairer sur de nombreux aspects.

1.2.1. Les apports des études en psychosociologie

Le premier point intéressant concerne le rôle de l'interaction dans le développement du langage. L'apprentissage se fait en effet selon un modèle interactif de *feed-back*¹ avec l'adulte. Ce dernier reformule ce que l'enfant a dit et, ce faisant, provoque des automatismes en termes d'expression. De plus, la reformulation fait naître, dans l'esprit de l'élève, une réflexion autour du mot, faisant passer celui-ci du stade de l'écoute à celui du décodage, puis à une réelle compréhension du terme.

De plus, et c'est le second point, il est important de stimuler l'élève par des questions qui l'amèneront à réutiliser le vocabulaire nouveau dans ses réponses. L'idée est que la pratique du langage renforce les compétences lexicales, et cette pratique ne se limite pas à une simple écoute de l'enseignant. L'élève lui-même doit être émetteur d'un discours juste et précis : il doit être l'acteur de son propre apprentissage. C'est la philosophie des méthodes actives qui se sont développées durant les années 1970 dans notre discipline.

Enfin, et c'est le dernier point, il est nécessaire d'instaurer un bain de langage autour de l'élève pour qu'il prenne l'habitude d'entendre et de réutiliser les nouveaux mots. Ne dit-on pas que la meilleure façon d'apprendre une langue étrangère est de s'immerger complètement dans le pays de cette langue ?

Pour résumer, l'acquisition et la maîtrise d'un langage nécessitent la mise en place d'un travail cognitif à plusieurs niveaux :

Compétences	Opérations mentales
Se familiariser, s'imprégner	Mémoriser
Se repérer, décoder	Analyser, réfléchir
Comprendre	Donner du sens
Réutiliser le terme	Savoir décontextualiser et recontextualiser un terme

1.2.2. Application pratique

Étant donné que tous les élèves n'ont pas la même façon de comprendre et d'apprendre, que certains ont une mémoire auditive, alors que d'autres ont une mémoire visuelle, il est nécessaire de varier les activités et de mener ce que l'on appelle une pédagogie différenciée.

L'interaction étant une condition nécessaire à l'apprentissage, elle sera privilégiée à la fois entre l'enseignant et la classe et entre les élèves eux-mêmes par le biais d'un jeu de questions/réponses visant à repérer les erreurs de vocabulaire, à les corriger et à développer les compétences des élèves en termes d'utilisation du vocabulaire dans leurs propos.

La stimulation se fera à l'oral lors du cours dialogué décrit précédemment, mais aussi dans le cadre d'exercices en TD, visant à les obliger à réfléchir et à utiliser le vocabulaire, soit en travail de groupe, ce qui favorise l'interaction, soit en travail personnel. Comme les élèves sont le plus souvent stimulés par la note, ils seront également obligés par les consignes, d'utiliser le vocabulaire des SES.

Enfin, en ce qui concerne le bain de langage, je pense que cela va de soit : un savoir savant ne peut être transmis sans l'utilisation de termes qui accrédite l'aspect scientifique des informations transmises. D'autre part, c'est la moindre des choses de mettre en œuvre soit même ce que l'on souhaiterait de nos élèves.

De l'ensemble de ces observations et réflexions, découlent les activités que j'ai mises en œuvre, visant à développer les compétences lexicales des élèves.

2. Les activités mises en œuvre pour développer, chez l'élève, la maîtrise du vocabulaire

Le langage est un instrument de communication. Mais avant d'être un outil, il doit être un objet d'étude. Il faut donc que les activités soient cohérentes, de par les objectifs qu'elles poursuivent et de par l'ordre dans lequel elles sont proposées. Il convient d'abord de découvrir un terme et de lui donner un sens (le terme est objet d'étude) ; une fois le mot identifié, il s'agit de le reconnaître dans son contexte, le langage doit pouvoir être spontanément utilisé pour décrire et expliquer un phénomène (il est toujours objet d'étude mais devient un outil, car il permet de clarifier une situation dans des termes précis) ; enfin, les termes appris doivent pouvoir être insérés dans la réflexion de l'élève lors de productions d'écrits autour d'un thème fédérateur dans le sens ou

l'élève a la possibilité de s'exprimer dans un langage savant et riche qui comprend plusieurs mots étudiés (les termes deviennent alors outils).

En outre, j'ai choisi dans cette partie de ne présenter que les activités proposées aux élèves, les résultats figurant dans la dernière partie. Toutefois, lorsque cela m'est apparu important, j'ai inclus quelques réactions des élèves ainsi que les stratégies qu'ils mettaient en œuvre pour résoudre ce que l'on appelle en pédagogie la situation-problème à laquelle ils étaient confrontés. Ces situations-problèmes sont classées en fonction de leurs objectifs d'apprentissage afin de bien comprendre que l'acquisition du vocabulaire se fait par une sorte de gymnastique qui exige la confrontation de plusieurs savoir-faire.

2.1. Partir du mot et aller vers son sens

Pour poursuivre cet objectif, on peut distinguer deux types d'activité dont la vocation première est de faire réfléchir les élèves sur les mots.

2.1.1. Découverte d'un terme : partir du terme décontextualisé

Évidemment, il ne s'agit pas de faire dire aux élèves un terme dont ils ne soupçonnent pas l'existence. Il faut donc partir du terme lui-même et les faire réfléchir autour de ce mot. Ici, le travail à l'oral occupe une grande place et se déroule en plusieurs phases qui ne se succèdent pas forcément au cours de la même séance.

Je commence donc par énoncer le terme en question et leur demande de me dire ce que cela veut dire. Cette recherche se fait soit sans support, soit à partir d'un document.

Exemple 1 : Il existe plusieurs types de chômage que j'écris au tableau : chômage technologique, conjoncturel, structurel, etc.

- « Pourquoi dit-on qu'un chômage est technologique ?
- Parce qu'il est lié à la technologie.
- Qu'est ce que la technologie ?
- Les machines [plus tard, nous remplacerons “ les machines ” par “ les biens de production durables ”].
- Et quel est le rapport avec le chômage ?
- Parce que les machines remplacent les ouvriers. »

Exemple 2 : Réflexion autour de l'expression « féminisation de la population active » :

- « Que sous-entend le terme “féminisation” ?
- C'est une évolution.

- Une évolution de quoi ?
- Des femmes. Dans le temps, il y a eu plus de femmes au travail.
- Oui, mais s'il y a aussi encore plus d'hommes qui travaillent, il n'y a pas forcément féminisation...

La féminisation, c'est quand la part des femmes dans la population active augmente ».

Puis, plus tard, au cours de la séance suivante, je leur demande de me montrer, à partir d'un document statistique, qu'il y a eu féminisation de la population active en France. Une fois le terme compris, ils devaient me le prouver en calculant un taux de variation. Le choix de ce taux est très important car il montre qu'ils savent qu'il s'agit d'une évolution. À partir du résultat, on conclut que la part des femmes dans la population active a augmenté au cours du temps et qu'il y a donc féminisation de la population active. Ainsi, à l'aide de la manipulation de plusieurs outils différents alliant savoir et savoir-faire sur un même terme, les élèves sont supposés avoir solidement acquis ce terme, et lorsque nous avons abordé, par la suite, le terme de « précarisation », ils ont su immédiatement qu'il s'agissait d'une évolution des emplois, comment la mesurer, etc.

Exemple 3 : Les entreprises déterminent leur combinaison productive (ce terme a déjà été vu) en fonction de la substituabilité et de la complémentarité des facteurs. Les élèves sont chargés de trouver la définition de ces deux termes dans un texte les expliquant, exemples à l'appui. Pour vérifier que tout le monde a compris, je demande à certains élèves de me trouver d'autres exemples, puis nous faisons un exercice dans lequel une entreprise change sa combinaison productive et nous retrouvons des cas de substituabilité et de complémentarité des facteurs de production. Là aussi, une fois les mots définis, il est intéressant de les faire retrouver aux élèves par un autre chemin faisant appel à des connaissances annexes.

À l'oral, quatre facteurs permettent aux élèves d'améliorer leur compréhension sur le vocabulaire et donc d'enrichir leur bagage linguistique :

1. Leur faire expliquer en leur précisant « avec nos mots à nous » un mot difficile ;
2. L'illustrer par des exemples qu'ils donnent eux-mêmes, issus de leur environnement, de leur vécu, exemples qui seront notés par la suite dans leur cours ;
3. Faire expliquer un terme par un élève au reste de la classe. Ce facteur est psychologique. Ceci montre à ses camarades que tous les mots ne sont pas totalement inconnus, qu'ils ont, malgré tout une culture qu'il faut exploiter, et enfin que l'enseignement des SES, n'est pas si éloigné qu'ils le pensent par-

fois de leur environnement. De plus, ceci donne déjà l'occasion à l'élève de s'exprimer sur un terme savant. Le fait d'expliquer permet d'affiner sa propre compréhension du mot et retient davantage l'attention des autres.;

4. Savoir réutiliser un mot dans un cadre structuré. Cet objectif sera présenté dans la troisième partie de ce chapitre.

J'utilise par ailleurs la construction d'une fiche-concept (extraite de Beitone *et alii*, 1995), à la fin d'une séquence, dont nous pouvons voir la matrice en annexe 1².

Je trouve cette activité très riche en apprentissage car il convient, à partir d'un concept global, de relier un ensemble de sous-concepts, c'est-à-dire de connaissances se rapportant à des termes scientifiques étudiés au cours d'une partie d'un chapitre. J'ai utilisé une telle fiche pour résumer le vocabulaire appris autour des PCS (professions et catégories socioprofessionnelles), et une autre fois autour de l'entreprise. Cet exercice est d'une grande difficulté pour les élèves qui doivent mobiliser leurs connaissances lexicales ainsi que leur compréhension sur ces termes. Mais il permet de rassembler un certain nombre de mots sur une même fiche (une sorte de résumé) et de montrer les liens existant entre les différents termes à la fois économiques et sociologiques appris sur le sujet. Leur vision d'ensemble est, ce faisant, établie, ou au mieux, élargie.

Enfin, les élèves savent que je les interrogerai sur le vocabulaire à l'oral comme à l'écrit. Dès le début de l'année, je leur ai demandé de noter le vocabulaire dans un répertoire qu'ils doivent conserver tout au long de leur scolarité pour ceux qui s'orienteraient en SES. Ils ont donc eu conscience de l'importance du vocabulaire dès le début. Ceci peut paraître un peu traditionnel, mais je reste persuadée que le travail de mémorisation est indissociable de celui de la compréhension. De plus, le premier sans le second est voué à l'échec. Aussi ai-je mis l'accent sur la compréhension en cours. À eux de faire le travail de mémorisation lors des révisions des leçons. Ces interrogations orales et écrites, ne se bornent pas à faire réciter la définition, mais à expliquer plus largement le terme, au-delà de ce qui avait été dicté en cours, et de l'illustrer par des exemples. Il s'agit donc d'exercices que je qualifie de « décontextualisés », c'est-à-dire que l'explication intervient sur un mot qui n'est pas inséré dans un texte, ou tout autre support. Ces activités de recherche du sens d'un terme, s'accompagnent d'activité de recherche du sens, mais de façon plus contextualisée.

2.1.2. Recherche du sens d'un terme pris dans son contexte

Cette activité diffère des précédentes dans la mesure où le terme à définir ne se fait plus à partir d'une recherche sémantique à partir du mot objet d'étude, mais de son environnement. Lorsque nous réfléchissions à propos du sens de « chômage technologique », nous le faisons sur la base du terme « technologique ». Mais il y a des termes qu'une approche purement sémantique ne suffit pas. C'est le cas, par exemple, pour des mots tels que « l'homogamie » ou encore l'ensemble des termes statistiques. L'utilisation de documents tels que des textes écrits ou des documents statistiques est alors indispensable.

Prenons l'exemple d'un texte sans titre que l'on peut voir en annexe 2, distribué aux élèves et expliquant la relation de sous-traitance. Il a été proposé à la suite d'une leçon sur les atouts et les difficultés des petites et moyennes entreprises (PME) au cours de laquelle nous avons évoqué le principe de la sous-traitance. J'ai demandé aux élèves de donner un titre au texte, d'indiquer son thème principal et d'expliquer les termes ou expressions soulignés : « PME », « secteur secondaire », « secteur tertiaire », « sous-traitance ». En cours, nous avons explicitement défini les trois premiers, mais pas le dernier. Ils devaient trouver la définition et l'énoncer en utilisant un vocabulaire précis. Le fait de devoir définir des termes inscrits dans un contexte les force à chercher à comprendre tout d'abord les termes du texte, pour ensuite expliquer le mot demandé. Une autre question venait ensuite mais je l'évoquerai plus loin car elle correspond à un autre type de gymnastique intellectuelle.

J'utilise souvent cet exercice car il se rapproche du type de questions posées à l'épreuve de synthèse en SES au baccalauréat, les questions de vocabulaire étant fréquentes, et il invite les élèves, tout en évitant la paraphrase, à expliquer le terme sans réciter le cours. J'ai en effet remarqué, et c'est un point satisfaisant, que si on demande une définition décontextualisée en devoir, ils récitent leur cours. En revanche, pour donner des définitions contextualisées dans un texte, ils font davantage appel à leur réflexion à partir du texte, mais il s'agit alors de ne pas paraphraser, ce qui est difficile. C'est pour ces raisons que je trouve cet exercice riche en apprentissage.

Le recours au vocabulaire contextualisé est évidemment systématique pour acquérir le langage des statistiques. On ne peut comprendre ce que sont une part, un taux de variation, un coefficient multiplicateur ou un indice qu'en les calculant soit même et surtout en les intégrant dans des phrases de commentaires. Là, l'entraînement est systématique. Chaque fois que nous utilisons l'outil statistique, nous rabâchons. les mêmes phrases du type : « Le

nombre familles recomposées a augmenté de X % en France entre 1968 et 1996 » ; « Les P.M.E. représentent X % de l'ensemble des entreprises en France en 1997 » ; « La part des emplois à temps partiel a été multiplié par X entre 1975 et 1994 en France » ; « L'indice des prix est de X en 1997 en prenant comme base l'indice des prix en 1973 ». J'ai le projet de leur soumettre un QCM sur le vocabulaire statistique, mais j'attends d'avoir bien vu l'ensemble des outils en la matière pour pouvoir constituer un questionnaire qui servirait de révision générale.

2.2. Partir du sens pour revenir au vocabulaire

L'objectif poursuivi ici est de faire l'opération mentale inverse de la précédente. Au lieu de partir du mot, de le « décortiquer », pour arriver à son sens, il s'agit au contraire de partir du sens d'un terme que l'on ne prononce pas et d'arriver à l'énoncer. Évidemment, ceci suppose que ce terme ait déjà été vu en cours. De plus, au stade où j'ai proposé ces activités, les élèves avaient déjà acquis une certaine quantité de vocabulaire qui leur laissait une grande autonomie dans la résolution de certains problèmes. Là où un élève interpréterait une explication avec un terme, un autre choisirait de la qualifier par un autre terme, sans qu'une solution soit plus juste qu'une autre. C'est pourquoi j'ai divisé ces activités en deux types d'exercices : ceux qui sont à solution fermée, c'est-à-dire pour lesquels il n'existe qu'une réponse possible, et ceux qui sont plus ouverts, qui laissent l'élève libre de choisir les termes les plus appropriés, compte tenu du contexte et des explications données.

2.2.1. Les exercices à solution fermée

Il s'agit des classiques textes à trous. Ils peuvent être utilisés à deux moments de l'apprentissage.

1. Une fois une leçon terminée concernant un thème précis, je propose fréquemment, au cours de la même séance, généralement à la fin, un texte que j'ai fabriqué, pour vérifier qu'au cours de la leçon, les élèves ont compris le nouveau vocabulaire. Le texte définit très précisément un certain nombre de termes, à partir de ces définitions les élèves n'ont plus qu'à combler les espaces vides du texte par le mot savant qualifiant le phénomène décrit. Il s'agit d'une évaluation formative car elle n'est pas notée. Nous la corrigeons ensemble, et elle s'intègre dans la séquence d'apprentissage, mais à la fin. Cette activité permet à l'élève de vérifier ses acquis et de prendre immédiatement conscience de ses erreurs qu'il corrige lui-même, ce qui est sensé le faire progresser. Pour l'enseignant, cet exercice est un bon moyen de mesurer l'efficacité de sa leçon, et aussi, la capacité de mémorisation des élèves. Voi-

ci un exemple de texte à trous que je leur ai proposé à l'issue d'une séance sur les différents types de chômage.

Consigne : Remplissez les phrases suivantes à l'aide de vos connaissances en vocabulaire :

« Il y a du chômage lorsque le travail offert par les ... est supérieur au travail demandé par les Si ce travail demandé ne correspond pas aux qualifications offertes, on dit qu'il y a chômage Lorsqu'une entreprise procède à l'achat d'équipements plus perfectionnés, il peut y avoir du chômage ... qui résulte de la substitution du ... au Le chômage peut être de courte durée, le temps pour un individu de changer de travail. Dans ce cas, on parle de chômage Enfin, le chômage est ... s'il est lié à la situation temporaire de l'économie, il est ... s'il est lié à des évolutions économiques durables. »

Nous verrons dans la dernière partie ce que les élèves ont fait de cet exercice, que je considère, et eux aussi, trop facile.

2. Ce type d'exercice n'intervient pas systématiquement en fin d'apprentissage. Il est possible de l'intégrer au cœur même du processus d'apprentissage.

Par exemple, j'aborde la notion de productivité de la façon suivante : après leur avoir expliqué que la productivité est un moyen de mesurer l'efficacité des facteurs de production, je leur propose l'exercice suivant :

« Dans l'atelier de la SARL Dumoulin, spécialisée dans la fabrication de fournitures scolaires, quatre salariés travaillent. La durée hebdomadaire de travail d'un salarié est de 35 heures et une machine est utilisée. Le fonctionnement de l'atelier pendant cinq semaines a permis de fabriquer 3900 trouses. Remplissez le tableau et le texte suivant :

Production = ...

Effectif = ...

Production par travailleur = ...

Nombre total d'heures travaillées = ...

Production par heure travaillée = ...

La production par travailleur, c'est-à-dire la productivité ... s'obtient en divisant ... par les

La production par heure travaillée, c'est-à-dire la productivité ... , s'obtient en divisant les ... par le

Il s'agit dans les deux cas de la productivité du travail. »

J'espère que, grâce à ce travail, les élèves n'apprendront pas par cœur la formule de la productivité, mais qu'ils auront compris le principe de calcul

qui leur permettra de retrouver cette formule plus intelligemment, en donnant un sens aux termes mis en jeu par cette notion.

J'utilise fréquemment ce type d'exercices à trous lorsqu'il s'agit, lors d'une leçon, de voir d'un seul coup une certaine quantité de termes nécessaires à la compréhension de la suite du cours. Ainsi, avant d'aborder les facteurs de production et le concept de valeur ajoutée, il faut savoir ce qu'est un bien de production durable, de consommation intermédiaire, et de consommation finale, un service marchand ou non marchand, etc. Plutôt que de discuter sur les termes eux-mêmes comme je le fais parfois (*cf.* 2.1), je privilégie une approche descriptive fondée sur des exemples. Ce type d'exercices compense l'aspect rébarbatif du vocabulaire par une approche ludique, ce qui motive les élèves et maintient leur intérêt. Il permet en outre de voir une grande quantité de mots en peu de temps. Nous pouvons voir en annexe 3 un exemple d'exercices de vocabulaire utilisé, extraits d'un fichier de travaux dirigés (collectif, 1997). Il est évident que ces exercices sont faciles, mais je ne vois pas l'intérêt de complexifier l'approche du vocabulaire alors que l'objectif principal est de donner un sens aux termes, et ceci suffisamment rapidement pour que l'on puisse ensuite s'attarder sur des concepts plus compliqués.

Le principal intérêt de ces activités est qu'elles insistent sur la réflexion autour des termes. Les ayant trouvés eux-mêmes, les élèves sont plus enclins à les retenir. Ceci est au cœur même des méthodes actives : l'élève construit son propre savoir. Si lors de ces activités, les mots à trouver étaient précis, afin de ne pas enfermer l'enfant dans un cadre strict et décourageant, il faut parfois, et ceci prépare à l'exercice difficile de la dissertation, leur laisser une grande marge de liberté.

2.2.2. Les exercices à solution ouverte

Comme dit précédemment, ces activités préparent l'exercice de la production d'écrits. L'objectif n'est plus de faire trouver à l'élève un terme précis, mais de le mettre en situation d'écriture dans un cadre dont le champ est délimité et de susciter en lui l'occasion d'utiliser le vocabulaire appris, ceci s'accompagnant d'une réflexion autour des mots, mais de façon plus libre. Les activités ne sont plus centrées sur les termes mais sur un ou plusieurs thème, sur lequel il s'agit de s'exprimer, en utilisant ces termes-là. Le vocabulaire reste toujours objet d'étude mais il devient progressivement, et en même temps un outil d'expression. Cela, il est important que les élèves en prennent conscience.

Dans ce cadre de travail, trois activités sont proposées en TD. Toutes s'inscrivent dans le cadre d'un jeu.

Première activité : Je demande aux élèves de former quatre groupes de trois ou quatre élèves, et je leur présente les règles du jeu :

« Je vous distribue deux schémas. Deux groupes ont chacun le schéma A, et les autres ont chacun le schéma B. Il est interdit de tricher : ceux qui ont le schéma A ne doivent pas voir le schéma B et inversement. Chaque schéma représente une notion que nous avons vue en classe. Vous devez décrire la notion schématisée en utilisant le vocabulaire des SES et, lorsque vous aurez fini, vous échangerez votre écrit avec un groupe qui n'aura pas eu le même schéma que vous. Vous devrez alors schématiser l'écrit échangé afin de retrouver un schéma proche du schéma initial. Le groupe gagnant sera celui qui aura suffisamment bien décrit le schéma pour permettre au groupe qui a reçu votre description d'interpréter vos propos de telle sorte qu'il obtient un schéma représentant la notion. »

Les deux schémas distribués figurent en annexe 4.

L'intérêt de cet exercice est double car les élèves sont dans un premier temps émetteurs d'un message, et dans un deuxième temps, récepteurs de message. Lorsqu'ils sont émetteurs, ils doivent mobiliser leurs connaissances sur le cours et sur le vocabulaire pour pouvoir décrire au mieux leur schéma. Ils doivent retrouver les « mots difficiles » à partir de ce qu'il y a sur le schéma, ce qui correspond à l'exercice cognitif présenté en 2.2 : aller du sens vers le mot. En revanche, lorsqu'ils sont récepteurs du message, à partir des termes employés, ils doivent construire une interprétation de la notion et la schématiser. Ceci correspond à l'opération mentale vue en 2.1 : aller du mot vers son sens, et montrer que l'on a suffisamment bien compris la notion au point de pouvoir la schématiser.

Un intérêt supplémentaire s'ajoute à ces deux précédents : les élèves sont en interaction constante dans cette activité. Nous avons vu à quel point l'interaction est un facteur de développement des compétences lorsque les apports de la psychosociologie ont été abordés dans la première partie. L'originalité de cette activité est qu'à la différence de toutes les activités présentées précédemment, les élèves ne sont plus en interaction avec le professeur, mais l'interaction se produit entre les élèves eux-mêmes. Des échanges ont lieu lors des recherches au sein de chaque groupe, au cours des deux phases de l'activité, mais des interactions ont également lieu entre les groupes une fois que chaque groupe essaie d'interpréter la description du groupe concurrent. Que ce soit par des stratégies malhonnêtes visant à tromper le groupe adverse en essayant de lui soumettre de mauvais termes dans le dos du professeur, ou que ce soit pour aider le groupe en lui donnant des indices, chacun mobilise ses connaissances sur le vocabulaire, suffisamment pour savoir quel terme annoncer pour induire en erreur (par exemple, pour citer

une notion opposée, il faut connaître la notion en question et savoir qu'elle est opposée), et quel terme souffler au groupe pour l'aider, sans lui donner la solution (là aussi, il s'agit de trouver un terme proche donc il faut mobiliser ses connaissances et sa réflexion).

Enfin, l'aspect ludique de cette activité est un formidable atout pour exploiter chez chacun des participants tout leur savoir et toute leur réflexion. L'enjeu était de taille : il fallait « écraser le groupe des filles »...

Deuxième activité : J'ai distribué aux élèves, toujours répartis en groupes de trois ou quatre, la liste de vocabulaire que l'on peut lire en annexe 5.

La consigne était claire, le groupe qui gagnerait serait celui qui trouverait le plus grand nombre d'ensembles. Nous verrons dans la dernière partie les résultats de ce travail. Posé au mois de février, cet exercice a l'avantage de mobiliser chez l'élève un grand nombre de connaissances puisqu'il rassemble tous les termes vus depuis le début de l'année scolaire. Il fallait donc qu'ils fassent travailler leur mémoire en plus de leur réflexion. Évidemment, ici aussi, il n'existe pas de solution unique. C'est aux élèves d'être astucieux et rapides. J'ai observé deux types de stratégies mises en œuvre par les groupes :

- L'une consistait à prendre, l'un après l'autre, et dans l'ordre proposé, chaque terme de la liste et de les regrouper. Exemple : « secteur tertiaire » va dans un ensemble, « bien » dans un autre, « union libre » dans un troisième, etc. Ces expressions servent de référence pour construire les ensembles. Ainsi, la lecture terme après terme de la liste conduit à placer le mot « famille » sous l'expression « union libre », le mot « secteur secondaire » avec l'expression « secteur tertiaire », etc. Ceci suppose que les élèves réfléchissent automatiquement sur le sens de chaque mot proposé dans l'ordre de l'énoncé. Mais la réflexion n'intervient qu'une fois sur chaque terme, et on ne peut placer tout terme que dans un seul ensemble.

- L'autre stratégie, mise en œuvre par d'autres élèves, évidemment plus féconde, consistait à prendre le premier terme de la liste et à chercher tous les autres termes qui pouvaient lui être joints. Avec cette stratégie, la réflexion intervient plusieurs fois sur un même terme, mais chaque fois sous un angle d'approche différent. Prenons l'exemple du mot « État ». Il est possible de le classer dans le groupe de la famille en tant qu'agent législateur facteur de développement de nouvelles formes familiales. Mais on peut aussi le classer dans le groupe des entreprises pour mentionner l'existence d'entreprises publiques. On peut aussi le classer avec le groupe des biens et services, notamment non marchands, etc. C'est sur cet aspect polysémique des termes que j'ai insisté lors de la mise en commun des travaux des différents groupes. Tout dépend du contexte d'utilisation des termes. Un même terme, pris dans

un contexte différent, suppose une réflexion différente. J'ai profité des regroupements des élèves pour leur rappeler qu'un mot n'est pas un hasard, qu'il a, dans notre langue, des racines grecques ou latines qui peuvent expliquer son sens, ses sens. Ainsi, un élève qui voulait classer le mot « travail » sous le terme « punition » s'opposait aux autres membres de son groupe. Outre le caractère amusant et révélateur de ce regroupement, j'ai expliqué que ce n'était pas faux, car le mot « travail » vient du latin *tripalium*, « instrument de torture ». Ce faisant, j'ai montré aux élèves qu'un même mot peut avoir des significations multiples en fonction de l'utilisation que l'on veut en faire, et qu'il est toujours fécond, quand on peut le faire, de s'interroger sur le sens du mot, avant de l'employer.

L'autre intérêt de cet exercice est lié à l'intitulé que l'on devait donner à chaque ensemble. Ceci obligeait les élèves à trouver un terme fédérateur et suffisamment globalisant, pour montrer que l'on a réfléchi à tous les aspects du problème.

2.3. La production libre : une occasion de réutiliser le vocabulaire acquis

La production libre est un moment privilégié pour mesurer la richesse du vocabulaire acquis et la compréhension des termes.

Dans le but de préparer les élèves à l'exercice difficile de la dissertation, j'ai utilisé des situations dans lesquelles ils pouvaient s'exprimer librement sur un sujet en prenant soin de réutiliser le vocabulaire des SES. J'ai laissé de côté la problématisation et insisté davantage sur la mise en énoncé. En devoir, en effet, je leur pose toujours une question qui se présente sous la forme d'un sujet de synthèse en leur donnant le plan : « Dans une première partie, vous présenterez... ; puis, dans une seconde partie, vous expliquerez... ». Ainsi, ils se consacrent essentiellement à la mise en énoncé, ce qui suppose un travail de réflexion et de mobilisation du vocabulaire approprié.

De même, à l'oral, je leur ai demandé de préparer des exposés par groupes de trois et de les présenter à la classe. Ces exposés ne débiteront qu'à partir du début du mois de mai car il fallait que je termine le chapitre portant sur l'entreprise. Chaque exposé doit porter sur une entreprise sur laquelle ils disposent d'amples informations puisque l'un des membres de chaque groupe a un parent chef d'entreprise. La consigne est de présenter l'entreprise familiale avec ses camarades, en utilisant le vocabulaire vu en cours.

En outre, certains supports sont l'occasion amusante de les faire s'exprimer en langage socio-économique. J'ai proposé aux élèves de commenter et de traduire dans le langage des SES les propos tenus par des per-

sonnages dessinés, et la signification économique et sociale de ces propos apparemment anodins. Les dessins de Plantu sont très utiles, ainsi que quelques passages de la bande dessinée *Obélix et compagnie* (Goscinny & Uderzo, 1976), que l'on peut trouver en annexe 6. Les questions portant sur les extraits de cette BD suivent trois étapes : les élèves doivent d'abord retrouver la loi de l'offre et de la demande avec leurs propres mots, puis transposer ce mécanisme en langage économique. Enfin, la dernière question, ouverte, les invite à utiliser tout ce que nous avons vu sur l'entreprise, mais qu'ils doivent exprimer avec le vocabulaire des SES : division du travail, gains de productivité, investissement, etc. En proposant cette activité, je comptais ardemment sur la capacité à intéresser les élèves de nos irréductibles Gaulois que les élèves connaissent bien.

Ainsi, progressivement, je les amène à cette mise en énoncé, compétence qu'ils approfondiront largement dans la suite de leur cursus. Placés dans une situation donnée, ils doivent mobiliser leurs connaissances et s'exprimer dans un langage savant. Dès lors, le vocabulaire des SES quitte son statut d'objet d'étude pour devenir un outil nécessaire à une communication pour laquelle ils savent qu'un certain niveau de langage est exigible. Cet objectif est également poursuivi lorsque je leur demande d'expliquer une phrase soulignée dans un texte. Nous pouvons voir deux exemples en annexe 2 à propos du texte sur la sous-traitance, et de celui portant sur la productivité. Les élèves devaient expliquer la dernière phrase du texte sur la productivité, et nous avions déjà défini en cours les termes « macroéconomique » et « microéconomique ». Je voulais voir, non sans un certain pessimisme, si les élèves étaient capables de retrouver ces deux niveaux d'analyse. Grande a été ma surprise lorsqu'un élève, qui n'est pas dans le peloton de tête de la classe, a donné une explication parfaite et riche en vocabulaire, maniant les aspects microéconomiques et macroéconomiques. C'est là que j'ai réalisé que mon travail avait porté ses fruits.

3. Évaluation des résultats de ce travail

Même en essayant de rester objective, je dois avouer que le résultat est globalement positif. Du moins, il est au-delà de mes espérances. C'est là que j'ai compris qu'il suffit d'insister sur un point pour que cela se révèle efficace. Peut-être que les élèves des autres classes de seconde ont des compétences langagières aussi grandes que celles de mes élèves, mais je crois avoir réussi à créer chez ces derniers un automatisme : dès le mois de décembre, ils ont commencé à s'exprimer spontanément dans un langage soutenu. Ce constat a

été encore plus remarquable à partir du début du mois de février, et je crois que d'ici à la fin de l'année scolaire, ils vont encore progresser.

Concernant les effets des activités mises en œuvre, je crois qu'elles ont évidemment contribué à créer et à accroître cet automatisme, mais certaines se sont révélées plus fécondes que d'autres. *A priori*, je mettais beaucoup d'ambitions dans certains exercices à l'issue desquels j'étais un peu déçue, alors que d'autres, qui m'apparaissaient moins efficaces se sont révélés très utiles. Ils m'ont permis cependant d'évaluer mon propre travail et de m'adapter aux élèves. Mon inexpérience m'a joué des tours : il fallait, quand je construisais mes activités, que j'allie l'objectif poursuivi avec la mise en place pratique des activités, tout en essayant de maintenir l'intérêt des élèves.

3.1. Un bilan global plutôt satisfaisant

Désormais, me semble-t-il, les élèves s'expriment plus spontanément dans un langage économique et social, mais ces progrès sont plus importants à l'oral qu'à l'écrit.

3.1.1. Une plus grande richesse du langage à l'oral

Les interventions des élèves se sont beaucoup enrichies depuis le début de l'année. C'est normal puisqu'ils connaissent mieux la matière, mais la différence perceptible entre leurs qualités orales et écrites montre que le travail sur le vocabulaire a donné des résultats. À l'oral, ils sont plus audacieux. Ce n'est pas grave s'ils se trompent, mais ils tentent leur chance en essayant de répondre aux questions avec un vocabulaire précis. S'ils oublient de s'exprimer dans un langage soutenu, ils comprennent, avec l'habitude, que je les rappelle à l'ordre par une phrase telle que : « Je ne comprends pas... ». Les félicitations accordées à celui qui a répondu correctement les incitent à faire attention à ce qu'ils disent et à soigner leurs interventions. Ils savent que l'oral peut leur apporter un bonus dans leur moyenne et sont conscients qu'ils auraient tort de s'en priver.

La dernière partie de chaque chapitre est construite autour de questions portant à débattre, elle insiste sur les problèmes actuels et permet de faire des révisions de vocabulaire. C'était le cas de la crise de l'institution familiale à la fin du chapitre sur la famille, des enjeux du partage de la valeur ajoutée à l'issue de l'étude de l'entreprise. Lorsque nous abordons ces fins de chapitre, j'ai pris l'habitude de leur faire terminer mes phrases, de leur demander de plus amples explications, afin de redonner aux mots leur statut d'outil de communication. Je pense qu'ils ont pris conscience du pouvoir des mots dans ce domaine et, pour certains, l'utilisation de mots difficiles est devenue une

fierté par rapport aux autres, d'autant que. quand ils s'expriment bien, je leur fais dicter leurs propos à la classe. Ils se sentent alors particulièrement valorisés.

3.1.2. Des progrès plus mitigés à l'écrit

À l'écrit, l'enjeu n'est pas le même et peu nombreux sont ceux qui arrivent à enrichir leurs productions de façon substantielle. Je peux évaluer les progrès à deux niveaux :

- Concernant les termes récurrents, fréquemment employés en cours, les progrès sont importants. Les « acheteurs » sont devenus les « consommateurs », « l'achat de machines » est devenu « l'investissement », « l'offre » et la « demande » sont rentrés dans le vocabulaire de certains.

- En ce qui concerne des termes moins usités, rares sont les élèves qui les emploient librement. Pour certains, « l'embauche » remplace « la demande de travail », « les machines » sont préférées aux « biens de production durables », « productivité » et « production » sont utilisées sans discernement. En revanche, certains distinguent « la demande de travail » de « l'offre d'emploi » et utilisent correctement des termes tels que la « compétitivité », « la marge », etc.

En ce qui concerne les réponses des élèves à la troisième question du premier texte, certains paraphrasent, d'autres sont arrivés à synthétiser les informations en une phrase simple distinguant les aspects quantitatifs et qualitatifs, comme nous le faisons en cours.

Examinons maintenant les résultats des activités menées en amont et qui ont amené les élèves à progresser.

3.2. Bilan des activités spécifiques

Si l'on n'oblige pas les élèves à développer une réelle réflexion sur les termes et à les manipuler, ils ne le feront pas d'eux-mêmes et prendront tout nouveau terme « comme argent comptant » et l'apprendront par cœur, quitte à ne jamais le réutiliser car il ne sera pas vraiment acquis. Certaines activités ont permis d'éviter ce risque. Une fois appris, il faut que ces savoirs soient bien ancrés pour que les élèves donnent un sens à l'apprentissage et mesurent son étendue. Pour cela, ils doivent être réutilisés, manipulés. Apprendre à nager, c'est bien ; c'est encore mieux lorsqu'on se rend compte que, grâce à ça, on peut faire de la plongée sous-marine. La maîtrise du vocabulaire apporte une liberté communicationnelle, et c'est ce que j'ai voulu montrer aux élèves.

3.2.1. Une meilleure compréhension pour un apprentissage efficace du vocabulaire

Détestant moi-même apprendre par cœur, j'ai voulu transmettre, en quelque sorte, ma technique d'acquisition du vocabulaire aux élèves. Ainsi, la réutilisation immédiate d'un terme que l'on vient de rencontrer me semble un moyen d'ancrer les connaissances. Ceci s'accompagnant d'une réflexion collective sur le sens des mots, ma démarche s'inscrit dans une logique simple : comprendre pour apprendre.

Ce type d'approche a porté ses fruits, comme le montrent les résultats d'un exercice d'auto-évaluation sur le vocabulaire lié au chômage, dont on peut voir deux exemples en annexe 7. Tous les élèves ont répondu correctement, certains ont eu plus de problème pour « le chômage frictionnel », en raison, bien sûr, du caractère peu habituel de cette expression. Sinon, le travail consistant à « décortiquer » chaque type de chômage, à essayer de comprendre pourquoi on donne telle appellation à tel chômage, semble avoir été utile.

J'ai par ailleurs changé ma méthode d'évaluation du vocabulaire. Alors qu'au début de l'année je demandais en devoir des définitions décontextualisées, au fil des activités d'apprentissage du vocabulaire, les mots demandés étaient insérés dans un texte. Par exemple, nous avons vu la « compétitivité de l'entreprise » en cours. Plus tard, je leur demandai d'expliquer la compétitivité internationale. Tous ont adapté la définition donnée en cours pour inclure dans leurs explications la compétition entre les pays, certains rajoutant même des commentaires car je leur ai donné l'habitude d'étayer leurs propos. La concurrence fut citée, la qualité des produits aussi. Ainsi, un terme en appelant un autre, ils avaient été amenés à s'exprimer en détail de façon savante.

Les enchaînements logiques entre concepts ont beaucoup aidé l'apprentissage du vocabulaire. Ils ont permis, en particulier :

1. de comprendre les termes figurant sur le schéma ;
2. de donner un sens à l'ensemble du schéma et donc à l'ordre dans lequel les mots sont inscrits ;
3. de reformuler les termes différemment tout en respectant le sens, sinon l'autre groupe chargé de retrouver le schéma ne comprenait rien ;
4. de schématiser un enchaînement d'idées décrit dans un texte en retrouvant les termes initiaux.

On peut donc voir les apports multiples de cet exercice. Certains résultats, visibles en annexe 8, sont étonnants. Dans la deuxième production, les élèves racontent l'histoire de Bob et de Charles-Édouard à partir de symboles socio-

culturels. Les prénoms choisis révèlent que les élèves sont conscients qu'il existe une culture de classe. Outre ce détail, ce qui est le plus intéressant est le schéma déduit de ce texte. Ce n'est pas le schéma initial car le texte manque de précision, mais il est conforme aux indications données. Ce qui est plus intéressant dans la première production est que les élèves en situation d'émission du message ont choisi de définir les termes. À l'issue d'un tel exercice, je suis sûre aujourd'hui que les élèves, dès lors, savaient définir tous les termes énoncés. Ils n'avaient donc plus besoin de les apprendre bêtement à la maison.

Cette réflexion, incluse dans l'apprentissage, a induit un enrichissement du vocabulaire des élèves.

3.2.2. Un vocabulaire plus riche, une liberté communicationnelle plus grande

Parmi mes objectifs, il y avait celui de montrer aux élèves le caractère polysémique des termes et, surtout, qu'il ne faut pas enfermer un mot dans un champ disciplinaire. Les élèves ont tendance à cloisonner les connaissances en séparant celles qui relèvent de la sociologie de celles qui relèvent de l'économie, ou encore de l'histoire, etc. Or le caractère pluridisciplinaire de notre discipline doit être mis en avant et principalement les liens entre la sociologie, l'économie, la démographie, l'histoire et les sciences politiques. Tel est l'objectif de deux autres activités proposées.

1. La construction d'une fiche-concept (annexe 1) conduit à la mobilisation d'un ensemble de termes tels que la valeur ajoutée, le capital, le travail, mais aussi les syndicats, les qualifications professionnelles, le capital humain, etc. C'est l'occasion de montrer qu'autour d'un mot, il existe un ensemble de notions appartenant à différents champs d'analyse. C'est aussi un moment privilégié pour montrer le caractère polysémique d'un terme. Par exemple, le mot « capital » peut être étendu en différentes expressions, chacune lui donnant un sens bien précis : capital fixe, capital humain, capital social, etc. De cette façon, les élèves enrichissent leurs connaissances lexicales en inscrivant les notions dans leurs cases et en cherchant les termes à relier au concept.

De manière générale, ils ont des difficultés à faire cet exercice car il nécessite la mobilisation de plusieurs opérations mentales : mémoire, réflexion, analyse des questions posées dans chaque case de la fiche... Leurs titres sont, par ailleurs, parfois obscurs. Comment, par exemple, faire comprendre la différence entre notion liée et sous-notion ? Enfin, cette activité les ennueie, je préfère proposer aux élèves des activités pour lesquelles la finalité est plus claire.

2. La construction d'ensembles de mots présente, à mes yeux, davantage d'intérêt. C'est lors d'une telle activité que les élèves montrent leur capacité à reconnaître les différents sens d'un même mot. L'interaction avec les camarades de leur groupe est supposée développer leurs compétences. Un exemple de classification effectuée par un groupe figure en annexe 9. J'ai particulièrement aimé les titres donnés à chaque ensemble car ils n'étaient pas empruntés à la liste de mots. Même s'il y a quelques regroupements qui suscitent des interrogations (que vient faire le travail intérimaire dans les PCS ?), je trouve que l'ensemble des « femmes » est bien construit, de même que l'ensemble « école » auxquels je n'avais pas pensé en préparant l'activité. J'ai été agréablement surprise par les travaux des élèves car je m'attendais à ce qu'ils cloisonnent le vocabulaire par chapitre : les groupes au sujet de la famille, ceux qui concernent l'emploi, etc. Or, fort heureusement, ils ont tous mélangé les termes, quel que soit le chapitre du cours auquel ils se référaient.

Avec cette activité, ce qui est aussi important que leur travail en groupe est la mise en commun. Tous les groupes ne pensent pas à la même classification. Aussi, la mise en évidence d'un regroupement intéressant enrichit les autres. Une réflexion collective peut, par exemple, s'organiser autour de l'État et déboucher sur les services non marchands pour arriver à l'école. Ces discussions peuvent durer des heures et sont l'occasion de mobiliser tout ce que nous avons vu depuis le début de l'année scolaire, et donc de faire une sorte d'évaluation diagnostique informelle.

Dès lors, le vocabulaire n'est plus seulement un objet d'étude, il devient un outil, un vecteur de communication.

3.2.3. La mesure des progrès des élèves lors de productions

J'attendais, par ce type d'activité, les progrès que Célestin Freinet avait constatés lors de la mise en œuvre de sa méthode naturelle (Freinet, 1971). D'après ce dernier, les compétences lexicales, syntaxiques et grammaticales des élèves se développent à l'écrit au cours de productions libres. Évidemment, mes élèves ne sont pas soumis à des productions totalement libres puisque je leur impose le thème, et parfois même le plan. Mais, ma recommandation, lorsqu'ils devaient argumenter sur un sujet était la suivante : « Vous devez vous exprimer dans le langage des SES, mais vos écrits doivent être compréhensibles pour quelqu'un qui n'a jamais fait de SES : vos parents, votre cousin qui fait de la chimie, etc. Par conséquent, chaque fois que vous citez un terme, vous devez le définir. Chaque fois que vous expliquez un mécanisme, faites comme si ce n'était pas à moi que vous vous adressez, mais à un novice. » Ceci est difficile, et les résultats dépendent largement du

niveau de chaque élève, de la qualité de son écoute, et de la quantité de travail personnel fourni.

Concernant l'exercice consistant à expliquer une phrase et le travail de l'argumentation, les résultats dépendent largement du niveau des élèves. Beaucoup arrivent à transposer leurs explications du langage courant au langage économique, c'est-à-dire qu'ils s'expriment spontanément en langage « savant ». Mais peu nombreux sont ceux qui définissent systématiquement les termes qu'ils utilisent. J'attribue ceci davantage au manque de rigueur qu'à l'ignorance de la définition des termes employés, car ces derniers sont utilisés correctement dans les écrits. J'ai très rarement noté des fautes de sens. Ceci confirme que, si le vocabulaire est compris et assimilé, les explications qu'il exige sont trop confuses pour certains au point de ne pouvoir éclairer leurs propos. Dès lors, la correction des devoirs devient l'occasion de demander des explications. Le commentaire de phrases en classe également.

Toutefois, il apparaît que, lorsque le contexte est motivant, voire amusant, les élèves ne sont pas avares en étayage. C'est le cas pour le TD portant sur *Obélix et compagnie* qui a été un formidable moment d'expression. Ce travail a été fécond sur de nombreux points :

1. Certains élèves ont fait le rapprochement entre cette BD et celle de Peyo, *Le Schtroumpf financier*. Comme je ne connaissais pas cette dernière, je leur ai demandé de me la raconter, mais surtout de m'énoncer la morale de l'histoire. Ce faisant, ils ont expliqué les conséquences de l'introduction de la monnaie et ses effets pervers sur l'organisation sociale et économique du village des schtroumpfs.

2. La première question leur demandait d'expliquer un fait avec « leurs mots à eux ». Et là, chose étonnante, ceci a été laborieux. Il semblerait qu'ils aient tellement été socialisés à un mode d'expression scientifique depuis sept mois, qu'ils n'arrivent pas à se détacher des termes tels que « l'offre » et « la demande » cités dans la BD pour les exprimer simplement. La réponse à la deuxième question (cf. annexe 6) était donc plus facile pour eux. Leurs interrogations étaient si nombreuses que nous avons parlé de l'inflation, du choc pétrolier en référence avec l'attitude actuelle des pays de l'Organisation des pays exportateurs de pétrole (OPEP), nous avons distingué l'inflation par les coûts et l'inflation par la demande, ce qui allait bien au-delà des limites du programme. Tout ceci montre qu'une activité amusante peut être l'occasion de stimuler leur désir de savoir et donc peut être l'occasion d'élargir la compréhension de leur environnement, appuyée par un vocabulaire précis. Ce n'était plus l'enseignant qui leur proposait un apprentissage, c'était eux-mêmes qui orientaient leur savoir au gré de leur désir.

3. Les réponses données à la dernière question (*cf.* annexe 6) ont été très satisfaisantes. Les élèves ont cité l'investissement, la création d'emplois, la demande de travail, les gains de productivité, la division du travail, les services, et j'en oublie certainement. Comme quoi il suffit d'un peu d'intérêt pour arriver à tirer le meilleur des élèves.

Enfin, et c'est pour moi une victoire, après avoir expliqué la loi de l'offre et de la demande, un élève a remarqué que les explications de cette loi que donnait le Romain à Obélix étaient fausses. Ce Romain n'avait donc pas compris les mécanismes de variation des prix et l'élève en question a justifié ses propos dans un langage parfait.

Conclusion

Ma propre réflexion autour des mots a évolué au cours de la mise en pratique de ces travaux. Au départ, je faisais un mémoire sur la ou les meilleures façons d'apprendre un certain vocabulaire, précis, à des élèves de seconde. Progressivement, cette « mission » a pris un autre intérêt plus épistémologique et utilitaire.

Le langage d'une discipline peut s'apprendre avec les mêmes méthodes que celles appliquées par les enseignants à l'école primaire. C'est ainsi que je me suis inspirée des travaux de certains auteurs spécialistes en didactique et en psychosociologie qui ont influencé les méthodes d'apprentissage du langage dans les petites classes. Puis il s'agissait d'appliquer ces principes au vocabulaire des SES et à des élèves qui n'ont pas six ans mais quinze ans. Il fallait aussi varier les activités pour tromper la lassitude, éveiller un intérêt et développer des compétences exigibles chez un élève de seconde. Le résultat global me semble satisfaisant. Cependant, j'ai été aidée par le potentiel non négligeable d'élèves issus pour la majorité d'un environnement socioculturel favorisé. On connaît, depuis les travaux de Basil Bernstein³, le rôle du milieu d'origine de l'élève sur la richesse de son langage. Toutefois, je crois qu'il suffit de mettre l'accent sur le développement précis des savoirs et des savoir-faire, pour obtenir des résultats satisfaisants.

Enfin, la remarque de l'élève au sujet du Romain qui fournit des explications erronées à Obélix a été pour moi révélatrice de la principale finalité de mon travail, de celui de mes élèves, et ils devaient la connaître. J'ai donc profité de cette occasion pour leur montrer combien il est facile de tromper les gens en usant de leur cupidité, comme fait le Romain à l'égard d'Obélix, et pour insister sur l'intérêt de la connaissance précise de concepts, de faits économiques et sociaux, et ceci dans un langage soutenu, pour ne pas se faire bernier par les propos apparemment savants de ceux qui veulent nous influen-

cer, voire nous tromper. Cette connaissance procure un pouvoir à ceux qui la maîtrisent parfaitement, comme l'a démontré Pierre Bourdieu (1989). J'ai enchaîné sur la nécessité d'être un citoyen éclairé, c'est-à-dire instruit, et doté justement d'un esprit suffisamment critique pour pouvoir prendre part aux décisions qui concernent leur avenir, par le vote notamment, en toute conscience. En même temps, ce travail sur le langage prenait dans mon esprit, une dimension plus grande que celle que je lui accordais initialement.

Références bibliographiques

- BEITONE Alain, DECUGIS-MARTINI Marie-Ange et LEGARDEZ Alain (1995), *Enseigner les sciences économiques et sociales*, Paris, Armand Colin, collection « Formation des enseignants ».
- BOURDIEU Pierre (1989), *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard (1^{re} édition : 1982).
- Collectif (1997), *Sciences économiques et sociales, 2^e*, Paris, Magnard, collection « Fichier de travaux dirigés » (1^{re} édition : 1992).
- Collectif (1993), *Utiliser les objectifs de référence en classe de seconde : sciences économiques et sociales*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, collection « Innovations pédagogiques ».
- FREINET Célestin (1971), *La Méthode naturelle : l'apprentissage de l'écriture*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, collection « Actualités pédagogiques et psychologiques ».
- GOSCINNY René et UDERZO Albert (1976), *Obélix et compagnie*, Dargaud.
- VYGOTSKY L.S. (1985), *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, collection « Textes de base en psychologie ».

Notes

1. Réaction de l'élève stimulé par les questions de l'adulte.
2. Les annexes ne sont pas reproduites ici (NDLR).
3. Par exemple : *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*, traduction française, Minuit, « Le Sens commun », 1986 (1^{re} édition : 1960).