

« DIDACTIQUE DE L'ÉCONOMIE ET DE LA GESTION »

Jean SIMONNEAUX
ENFA, Toulouse

Alain LEGARDEZ
IUFM Aix-Marseille, Université de Provence

Les enseignements d'économie et de gestion comportent-ils des particularités auxquelles les enseignants concernés sont confrontés ? Nous abordons ici quelques-unes des principales questions de didactique de ces domaines :

- la définition de l'objet : délimitations disciplinaires, multiplicité des approches théoriques et des références, débats au sein des disciplines qui sont au cœur de l'enseignement des sciences sociales,
- la place des pratiques sociales dans les références et dans les disciplines scolaires,
- les conséquences de la médiatisation de l'économie pour l'enseignement,
- les représentations sociales et conceptions des domaines concernés, des disciplines et des objets d'enseignement et d'apprentissage.

L'analyse présentée s'appuie sur des travaux de recherche en didactique de l'économie et de la gestion et est illustrée essentiellement par des exemples pris dans différentes filières d'enseignement et de formation en France. Nous pourrions en inférer des orientations et des problématiques pour la formation des enseignants.

Disciplines scientifiques, disciplines universitaires et disciplines scolaires

Même s'ils partagent des références communes à des domaines scientifiques et des pratiques sociales et professionnelles, les enseignements de l'économie et de la gestion ne constituent pas le même ensemble à l'université (Fitoussi, 2001 ; Diemer, 2004) ou dans les enseignements secondaires ; ils participent de deux systèmes didactiques car ils ont des principes et objectifs différents (Triby, 1994).

Les disciplines scientifiques

L'autonomisation de l'économie des autres sciences sociales s'est réalisée progressivement au cours du XIX^{ème} siècle : la théorisation des questionnements économiques est de plus en plus spécifique avec l'apparition de l'école néo-classique (à partir de 1870) en se séparant ainsi peu à peu des sciences politiques. De son côté et notamment sous l'influence de Durkheim, la sociologie se constitue comme discipline aux problématiques spécifiques. Cette séparation de l'économie au sein des sciences sociales ne peut cependant être considérée comme définitive ; les frontières disciplinaires demeurent poreuses. Ainsi, par exemple, certains continuent à revendiquer une place pour « l'économie politique » alors que d'autres s'inscrivent dans le domaine nouveau de la « socio-économie ». Par ailleurs, de nombreuses questions nécessitent de mettre en relation plusieurs champs disciplinaires : les problèmes de politiques économiques tentent d'accorder les principes de l'action politique aux principes économiques ; la question actuelle de la mondialisation est une question reprise par les économistes, les spécialistes de la gestion, mais aussi par les géographes, les historiens, les sociologues... Les exemples peuvent être multipliés à l'envi.

La première moitié du XX^{ème} siècle est notamment marquée par les travaux de Keynes qui, en opposition à la théorie néo-classique, remet en cause la perfection des marchés et accorde un rôle régulateur à l'Etat. Cette contestation n'empêche pas les héritiers actuels de Keynes de faire des emprunts à l'approche néo-classique notamment pour analyser le chômage.

Dans la deuxième partie du XX^{ème} siècle, le courant néo-classique et l'école marginaliste élaborent des outils d'aide à la prise de décision appliqués aux entreprises et à leur stratégie ; ainsi la gestion tend à s'autonomiser à son tour comme science de l'action au sein des organisations. Aux sciences économiques et aux sciences sociales s'ajoutent donc les sciences de gestion, avec toutes ses déclinaisons à différents domaines (gestion financière, gestion prévisionnelle, mercatique,...). Souvent associée aux écoles de commerce en France, la gestion est liée aux problématiques des entreprises, et plus généralement des organisations.

Les disciplines universitaires

Dans le système universitaire français, des filières sont spécialisées dans les enseignements économiques. Dans la palette des formations proposées par les différentes universités, on trouve des formations de « Sciences Economiques » souvent fortement spécialisées, d'autres de « Sciences de Gestion » et des formations pluridisciplinaires en « Administration Economique et Sociale » qui allient le plus souvent des sciences économiques avec des sciences de gestion, de la sociologie, des sciences politiques, des sciences juridiques ... selon la ou les dominantes des universités d'accueil. Le niveau scientifique affiché dépend beaucoup du type de formation, de son niveau dans le cursus universitaire ... et des enseignants. Il sera alors plus ou moins formalisé. Des dérives de cette formalisation sont désormais considérées par certains comme un obstacle aux formations universitaires et comme la principale raison de la désaffection des étudiants pour les formations de premier cycle de « sciences économiques ». Des mouvements de contestation d'enseignants et d'étudiants s'en font l'écho. Le « Rapport Fitoussi » (2001) est une tentative d'analyse et de réponses à ces questions.

Les disciplines scolaires

Dans le système anglais, l'économie n'est enseignée que comme une « éducation à ... » (par exemple la consommation) ; dans le système italien, l'économie est associée dans une filière à la gestion et dans une autre au droit. Dans le système éducatif français, même en n'examinant que le cas des disciplines scolaires qui se réfèrent explicitement aux domaines de l'économie et de la gestion, nous trouvons des enseignements partiellement « économiques » à tous les niveaux du cursus scolaire, de l'école primaire à l'université ; par exemple : dans les enseignements d'histoire, de géographie, d'éducation à la citoyenneté ... Dans l'enseignement agricole, les deux disciplines (économie et gestion) sont souvent associées dans un même cursus.

Si nous ne nous intéressons qu'aux enseignements « économiques » du niveau secondaire (les lycées), nous y rencontrons une grande variété. D'une part, les enseignants de « Sciences Economiques et Sociales » (SES) enseignent les SES dans la filière ES (économique et sociale) des lycées d'enseignements généraux. Les SES constituent la discipline centrale de cette filière. Elle se présente comme pluridisciplinaire, associant plusieurs sciences humaines, explicitement les sciences économiques, la sociologie et les sciences politiques. Par ailleurs, les professeurs d'économie-gestion enseignent dans la filière « Sciences et Technologies Tertiaires » (STT) des lycées généraux et technologiques dans les disciplines « techniques » (communication administrative, gestion comptable, informatique, communication commerciale) et dans la discipline « générale » appelée « économie-droit ». Cette dernière se

présente comme pluridisciplinaire : économie générale, économie d'entreprise et droit. On voit qu'une partie au moins du domaine de l'économie-gestion est en concurrence potentielle avec celui des SES. Il y a là une situation originale dans le système éducatif français qui grève la légitimité et la stabilité des filières économiques. Actuellement cette filière est à nouveau en « rénovation » ; elle va désormais s'appeler « Sciences et Technologies de la Gestion » et la concurrence risque de s'exacerber. Il existe également des enseignants spécialisés dans les filières tertiaires des lycées professionnels ; ils sont alors plus spécialisés dans les matières professionnelles : bureautique, comptabilité, vente... De plus, dans l'enseignement agricole, les enseignants se trouvent dans une situation proche de l'enseignement technologique de l'éducation nationale puisqu'ils doivent allier des connaissances en économie et des connaissances de gestion, ces dernières sont subdivisées entre les options de gestion d'entreprise, gestion commerciale et gestion de l'environnement. Ces enseignants sont appelés à intervenir dans les filières professionnelles et les filières techniques, les deux comportant des enseignements d'économie et de gestion. Dans la pratique, certains enseignants ont tendance à se spécialiser au travers d'une répartition des enseignements au sein d'un même établissement.

Outre l'étendue du champ disciplinaire de l'économie et des courants qui la composent, les enseignants d'économie et de gestion peuvent donc être confrontés à un découpage scolaire de la discipline différent et souvent plus étendu que celui qu'ils ont reçu à l'université. Derrière le terme parfois générique « d'économie », on peut donc sous-entendre des ensembles très divers, faire la différence entre ce qui relève de la macro ou de la micro-économie, de la politique, de la sociologie, de la gestion ... Pour comprendre ce que ces définitions et limites de l'économie recouvrent, il faut mettre en perspective les finalités poursuivies par ces enseignements : former des décideurs, des gestionnaires, des comptables ... et des citoyens (Diemer, 2004 ; Simonneaux J., 2004).

Différentes approches, débats au sein des disciplines de référence et transposition didactique

Quelques débats récurrents

Deux problèmes se retrouvent entremêlés : la contestation de la place accordée aux logiques économiques lorsqu'elles deviennent les logiques dominantes dans la société et la contestation des principes économiques utilisés. Le débat scientifique au sein des disciplines concerne essentiellement ce dernier point, alors que le débat éthique recouvre les deux questions. Les débats sont le plus souvent très vifs dans les communautés des spécialistes des sciences économiques et des sciences de gestion.

L'unicité ou la pluralité des paradigmes

Les nombreuses controverses sont fortes, voire très vives au sein des sciences économiques ; elles concernent différentes questions ; par exemple : le niveau de prélèvements obligatoires, le déficit budgétaire, création d'emploi et coût du travail, la libéralisation des marchés et le protectionnisme ... Les positions admises varient en fonction du « courant » théorique retenu, en fait des différents paradigmes.

Parmi les questions les plus souvent débattues, on peut relever celle de la nature de ces sciences, de leur unicité interne et de leur formalisation. La nature des sciences économiques et de gestion est interrogée en arrière plan de la pluralité des paradigmes et de la place

accordée aux controverses. Entre deux positions extrêmes, depuis une prétention universelle de l'économie pour expliquer les comportements jusqu'à une relativité absolue, il est nécessaire de comprendre la complémentarité et les incompatibilités de constructions de modèles théoriques, de vérification l'adéquation de ces modèles à la réalité et enfin de constructions plus empiriques à partir d'observations. Même si certains économistes prônent les mérites des synthèses qui mèneraient à une théorie générale, il paraît impossible de fondre l'économie dans un seul ensemble qui intégrerait, par exemple, la valeur travail selon le marxisme, la primauté et la possibilité d'agrèger les préférences individuelles et la rationalité selon les néo-classiques, ou encore la demande effective des keynésiens (GRAF-SES Lyon, 1995).

Le mouvement de contestation de l'enseignement de l'économie en France, initié en juin 2000 par les étudiants des Ecoles Normales Supérieures et suivi par de nombreux enseignants et universitaires, illustre ces difficultés dues au caractère pluri-paradigmatique de ces disciplines. La contestation porte à la fois sur la formalisation mathématique, considérée comme abusive, et sur le manque de pluralisme dans l'enseignement en accordant trop de places au « main stream » des néo-classiques. Les enseignants qui soutiennent ce mouvement s'interrogent sur la perte de sens subi par l'enseignement de l'économie lorsque la formalisation devient prééminente (Gadrey, 2000). Le rapport de Jean-Paul Fitoussi sur l'enseignement de l'économie confirme ce malaise en insistant sur le fait que l'enseignement de l'économie devrait laisser une place plus importante aux controverses et débats économiques, notamment avec un enseignement de l'histoire de l'économie, tout en s'ouvrant aux autres disciplines.

Ethique et économie

Dans une perspective relativiste, les choix théoriques sont aussi des choix éthiques et de société. L'économie (et les économistes) investissent d'autant plus difficilement le champ de l'éthique que l'économie s'est émancipée progressivement de la morale avec l'initiative d'Adam Smith de séparer la conviction morale et l'activité analytique (Hirshman, 1984). Certains auteurs prennent position en faveur d'une intégration des valeurs au sein ou en complément de l'analyse économique ; la reconnaissance croissante des travaux de Amartya Sen, prix Nobel, en est une illustration. Dans la perspective d'intégration d'un questionnement éthique à l'économie, le développement économique ne prend du sens que par l'accroissement des libertés qu'il permet ; toute analyse doit alors intégrer nécessairement des données politiques, économiques et sociales. Les tensions existantes entre différents objectifs (efficacité/équité, malnutrition/autosuffisance alimentaire, tradition/démocratie...) sont alors interrogées au sein de la discipline mais articulées avec les valeurs de la citoyenneté. L'émergence des notions de « développement durable », de « gouvernance » illustre cette préoccupation éthique qui confronte simultanément le questionnement économique à des principes et valeurs.

Quelles transpositions ?

La question de la pertinence du concept de la transposition didactique a fait, elle aussi, l'objet de nombreux débats (Chatel, 1995 ; Beitone & Legardez, 1997 ; Legardez, 2001). Nous considérerons ici que lorsque des savoirs issus de domaines de références scientifiques sont proposés à l'enseignement et à l'apprentissage, il y a de facto un processus de transposition à l'œuvre. Comment ces controverses sont-elles traitées dans les enseignements économiques et de gestion ? On peut penser que les enseignants seront amenés à des précautions de langage, à

une réflexion sur la conception de la science et de la vérité, qu'ils chercheront à faire prendre conscience aux étudiants et aux élèves des domaines de validité et des contestations des différentes théories (même lorsqu'elles sont les plus largement reconnues), à la nécessité d'articuler les différents concepts complémentaires.

Dans les formations universitaires

Il paraît difficile de qualifier réellement ce qui est fait au niveau de l'enseignement supérieur car il varie fortement d'une université à l'autre et aux différents niveaux des cursus. Si, dans les cycles de formations doctorales, l'enseignement est en prise directe avec la recherche, on peut faire l'hypothèse d'un régime proche de l'enseignement secondaire pour les 1ers cycles et d'un régime didactique intermédiaire de transposition pour le 2^{ème} cycle.

L'impact du débat entraîné par le mouvement étudiant de l'année 2000 et les recommandations du rapport Fitoussi (favoriser une approche pluridisciplinaire, intégrer l'histoire des sciences économiques et les controverses...) semble difficilement mesurable dans l'enseignement supérieur, mais n'a pas entraîné jusqu'ici de changements majeurs.

Dans les enseignements secondaires

Les débats sur la transposition sont vifs et anciens, et ils concernent principalement les « sciences économiques et sociales » ; en effet, dans les autres filières « économiques », les controverses scientifiques sont considérées comme « non enseignables » à des élèves qui ne sont pas de « vrais lycéens ». La controverse a longtemps opposé les tenants de « l'esprit originel des SES » qui se réclament d'une formation citoyenne, éloignée de toutes références universitaires (et particulièrement des sciences économiques assimilées à l'économie néo-classique) et les défenseurs d'une transposition assumée des savoirs de référence (y compris de débats théoriques). L'évolution des programmes de la discipline montre un renforcement progressif de la légitimation par resserrement des liens avec les disciplines scientifiques de référence, mais l'évolution des pratiques des enseignants semble plus diversifiée (Chatel, 1995, 2001, 2002 ; Legardez et al., 2002).

Pour ce qui concerne les controverses théoriques, on peut penser que, même si certaines de ces diversités théoriques sont proposées à l'enseignement - notamment dans les programmes les plus récents -, il n'est pas évident qu'elles soient les supports à de véritables débats argumentés dans les classes, permettant aux élèves d'assimiler les fondements des paradigmes pour éclairer les grands débats économiques.

Pourtant, l'enseignement de la plupart des thèmes des programmes nécessite une approche doublement pluraliste. Par exemple, pour enseigner les avantages comparatifs et leur limite d'application, il est en principe nécessaire d'articuler cette question, a minima, avec les notions d'avantages absolus, d'économie d'échelle et les termes de l'échange, de niveaux de développement ... et de leurs éclairages des points de vue de différents paradigmes (Simonneaux J., 2004).

Enfin, nous pouvons souligner que l'économie est de plus en plus intégrée au travers de problématiques pluridisciplinaires institutionnalisées par le biais de nouveaux modules ou options spécifiques. Il en est ainsi, par exemple, de l'option EATC (Economie, Agronomie, Territoire et Citoyenneté) en classe de seconde de l'enseignement agricole, des TPE (Travaux Personnels Encadrés) en classes de première et terminale de l'enseignement général, etc, ainsi que dans le cadre de l'ECJS (Enseignement Civique, Juridique et Social).

Pratiques sociales et références

Les pratiques sociales de l'économie

Les notions et questionnements d'économie et de gestion qui se retrouvent mobilisés dans des situations de la vie courante : taux de change, marché, épargne, endettement, revenu, chômage, entreprise ... sont autant de notions économiques qui sont mobilisées dans la diversité des pratiques sociales de la majorité des individus.

La question de leur transposition est résolue différemment selon les filières et les enseignants. On peut partir « du vécu des élèves » pour, par « une démarche inductive » faciliter les apprentissages scolaires. Pour les enseignants de Sciences et Technologies de Gestion et des sections professionnelles tertiaires, il s'agit d'une injonction des directives officielles et des conseils des inspections, alors que c'est devenu une simple suggestion pour les enseignants de Sciences Economiques et Sociales et une recommandation dans l'enseignement agricole. Pour d'autres (ceux qui prennent au sérieux la question de la transposition), on peut certes s'appuyer sur des pratiques directes des élèves (pratiques monétaires, de consommation ...) ou indirectes (pratiques professionnelles des parents ...), mais il s'agit bien de savoirs scolaires à construire, même s'ils sont issus de pratiques sociales.

Dans un second sens, des pratiques sociales « économiques » peuvent être des références de l'enseignement. Il en est ainsi explicitement, par exemple, des politiques économiques. Ces politiques sont donc étudiées en tant que telles, mais le plus souvent en référence avec leur soubassement théorique (libéral ou keynésien), donc éclairées et « distancées ».

Les pratiques sociales et professionnelles en gestion

En dehors du domaine strict de l'économie, la gestion s'appuie principalement sur des pratiques sociales dans le sens de pratiques d'entreprise et toute la formation professionnelle s'appuie sur les pratiques des entreprises des secteurs concernés. Il s'agit donc de références à des pratiques sociales à légitimité limitée, par opposition à la légitimité universelle de principe des références théoriques (du moins dans le cadre d'un paradigme). Ainsi, dans le secteur agricole, la présentation des outils de gestion s'appuiera sur les présentations des centres de gestion utilisées dans le domaine agricole ; dans le secteur de la distribution, la gestion d'un linéaire va s'appuyer sur l'usage des outils spécifiques (cadencier...). Les pratiques et réglementations fiscales vont également influencer les contenus d'enseignement en gestion au travers des outils mobilisés pour une optimisation fiscale mais aussi de par les documents comptables (bilan, tableau d'amortissement...) demandés par l'administration fiscale, documents qui deviennent une référence incontournable.

La place importante en gestion de ces pratiques d'entreprise, ou plus largement d'organisations, comme référence d'apprentissage va justifier deux modalités fréquemment utilisées en gestion : l'étude de cas et le stage en entreprise. L'attention particulière portée aux outils de gestion et aux déterminants de la prise de décision en entreprise rentre dans ce cadre de références plus liées aux pratiques sociales et professionnelles qu'aux références théoriques. L'efficacité et l'insertion professionnelle des apprenants sont ainsi facilitées, mais pas au détriment d'une adaptabilité et d'une évolution nécessaires.

La question de la transposition reste néanmoins posée : quels sont les savoirs issus des pratiques d'entreprises ou d'organisations qui vont « prendre forme scolaire » ? Même si parfois la « distance » entre les pratiques de référence et les savoirs scolaires peut être nulle, il ne peut s'agir que d'une exception : un travail transpositif est le plus souvent nécessaire pour que des éléments de pratiques vécues, observées ou empruntées soient « enseignables » (Froment-Lebatteux-Legardez, 2003).

Forte médiatisation et vivacité des questions économiques

L'une des autres spécificités de l'économie est sa forte médiatisation. L'accès aux informations économiques constitue une activité usuelle et banale dans nos sociétés ; l'économie fait partie de la vie courante au travers des multiples traitements médiatiques dont elle fait l'objet, et ce, dans tous les médias. Ce traitement médiatique n'est pas limité au compte-rendu des marchés boursiers, mais est abordé au travers de multiples thèmes : vie des entreprises (création, fermeture, délocalisation, fusion...), emploi et chômage, développement économique, privatisation et services publics, déficit budgétaire, balance commerciale, mondialisation ... Les thèmes sont nombreux et divers qui subissent un traitement médiatique qui tend à une simplification souvent abusive : par exemple, la personnalisation (Bové, Bush, Mc Donald...) souvent utilisée dans les médias va renforcer une approche dichotomique simplifiante sur la question de la mondialisation (Simonneaux J., 2003).

Cette médiatisation se traduit de deux manières dans l'enseignement de l'économie et de la gestion : d'une part, on assigne souvent à l'enseignement de faire comprendre la vie économique au travers du discours de la presse économique et d'autre part, l'utilisation des médias est fortement intégrée dans les stratégies d'enseignement.

La simplification outrancière souvent opérée par des médias peut être reprise par les enseignants, considérée alors comme pertinente dans un processus de transposition où la référence aux publications-sources est rare ; les médias constituent souvent des savoirs intermédiaires recommandés et pratiques, même insérés dans la référence principale des enseignants en économie qui reste le manuel. Cette médiatisation pose cependant des difficultés en favorisant une approche simplificatrice et dichotomique (pour/contre, vrai/faux, libéral/protectionniste,...) et des approches parfois plus descriptives qu'analytiques. L'analyse critique de la presse économique constitue alors une compétence nécessaire des enseignants d'économie. L'utilisation de la presse non spécialisée ou d'autres médias (télévision ...) est encore plus problématique, mais ces médias ne se présentent pas comme des détenteurs reconnus de savoirs économiques.

Cette caractéristique renforce la « vivacité » et la « sensibilité » des questions qui sont passées au tamis des médias ... et donc la difficulté de leur donner « forme scolaire ».

Le caractère « sensible » de la plupart de thèmes du programme fait que leur transposition peut conduire à ce que leur forme scolaire soit « neutralisée ». C'est ainsi que des études de didactique menées sur plusieurs des thèmes des programmes suggèrent que certaines questions sont jugées par les enseignants comme trop complexes ou trop « chaudes » pour être étudiées en classe sous la forme d'un débat argumenté (pourtant suggéré dans certaines filières). Ces thèmes ne sont pas tous strictement « économiques » ; certains programmes précisent qu'ils doivent être étudiés principalement à la lumière de l'économie et de la sociologie, d'autres de l'économie et du droit ... L'enseignement de ces thèmes liés à des questions « vives » dans la société et dans les références scientifiques est alors « refroidi » dans des savoirs scolaires non problématisés (Legardez, 2004). Il peut en être ainsi, par exemple des thèmes du chômage, de la monnaie, de la mondialisation ..., d'autant plus que les questions liées à ces savoirs scolaires sont souvent présentes dans les représentations sociales.

Représentations sociales et conceptions sur les disciplines et leurs objets

La forte médiatisation ajoutée à la place importante des pratiques sociales explique un questionnement didactique important autour du « système de représentations-connaissances » des élèves. Les travaux menés sur l'enseignement de thèmes économiques montrent que,

lorsque ces thèmes renvoient à une représentation sociale fortement structurée, leur activation en contexte scolaire enclenche un processus de production d'un système de représentations-connaissances. Ce dernier mêle des éléments issus de la représentation sociale telle qu'elle peut être activée hors de l'école avec des éléments issus de savoirs scolaires préalablement appris et « accommodés » à la structure globale de la représentation. Ces productions spécifiques en situation didactique deviennent alors les « savoirs préalables » au processus d'enseignement et d'apprentissage de savoirs économiques mis en œuvre.

En effet, la plupart des thèmes économiques sont des enjeux sociaux. Les sujets sociaux que sont les élèves, les étudiants, (mais aussi les enseignants et les parents) se sont inéluctablement construits une « forme de connaissance sociale » (Vergès, 1989) sur ces questions « de société » : l'emploi et le chômage, les revenus, la consommation, la monnaie, l'entreprise, l'Etat, la mondialisation, le risque en économie ... Le fait que ces objets d'enseignement scolaire correspondent, pour la plupart, à des objets de connaissance sociale nuit à leur légitimité scolaire. C'est pourquoi les conceptions que les élèves se font des disciplines économiques sont fort éloignées de celles des disciplines les plus scolairement légitimes et les plus éloignées de la vie quotidienne, comme les mathématiques (Léziart, 1996). On comprend dès lors que, dans ces disciplines, les élèves conçoivent que les discours ont même degré de validité et de légitimité qu'ils soient d'origine scolaire, scientifique ou sociale, ce qui pose des problèmes particulièrement aigus de légitimation et de transposition. Il est évident que les enseignements économiques ne sont pas les seuls dans ce cas ; mais l'accumulation des difficultés de légitimation les rendrait écologiquement plus fragiles. L'histoire mouvementée des disciplines scolaires « économiques » de l'enseignement secondaire français montre leur fragilité dans un processus continue de re-légitimation.

La plupart des objets d'enseignement scolaire en économie et en gestion sont des objets de représentations sociales qui sont eux-mêmes le produit des pratiques sociales des individus (dans leur famille, leurs groupes de pairs, leurs activités professionnelles et ludiques ...) influencées également par les médias et le débat idéologique ambiant. Réciproquement, les discours et les pratiques sociales issus de ces représentations renforcent l'appartenance des individus au groupe (Abric, 1994).

Par exemple, la manière dont un élève va « recevoir » l'enseignement du chômage ou de la mondialisation va être fortement marqué si un membre de son groupe familial a pu être touché par le chômage ou la délocalisation d'une entreprise. Le discours médiatique sur ces objets peut être opposé au discours scientifique, ce dernier pouvant être hétérogène et n'ayant donc pas plus guère de légitimité. On pourrait continuer l'illustration sur l'entreprise, les services publics ...

Des problématiques à intégrer dans la formation des enseignants

Gérer les spécificités des questions économiques dans la situation didactique

Travailler avec les savoirs préalables des apprenants

Si l'on accepte l'hypothèse de l'activation d'un processus représentationnel partiellement spécifique en contexte scolaire lorsque l'on travaille sur des thèmes qui renvoient à des questions économiques vives dans la société, on peut alors s'interroger sur des stratégies didactiques adaptées à leur prise en compte. La difficulté particulière consiste à enrichir le système de représentations-connaissances en éléments scolaires (voire scientifiques), le plus souvent en prenant appui sur des éléments favorables et en contournant le noyau de la représentation pour viser d'éventuels obstacles dans ses périphéries, moins résistantes, et ainsi

faire évoluer l'ensemble dans le contexte scolaire ... et potentiellement dans les savoirs citoyens.

Par exemple, la notion de production est associée à l'entreprise par les élèves de lycée professionnel qui ne vont pas utiliser la notion de productivité attendue par les enseignants pour expliquer le fonctionnement des entreprises (Lebatteux, 2004).

Prendre en charge le risque d'enseigner et le risque d'apprendre

Si, de plus, on choisit de prendre également en charge la pluralité des paradigmes dans les références scientifiques (et la diversité des pratiques socialement légitimées) où les débats peuvent être également très vifs, il convient aussi réfléchir aux modalités de gestion de ces savoirs « doublement vifs » pour leur donner forme scolaire et aider les apprenants à reconstruire des savoirs scolaires.

Des séquences didactiques seront produites, en fonction de la vivacité perçue de ces questions, notamment en référence à l'actualité. Mais le « risque d'enseigner » peut paraître trop fort pour que l'enseignant propose d'étudier une telle question en la problématisant dans la situation didactique. Il sélectionne alors les objets qu'il va faire entrer dans le « milieu pour l'étude » dans une tension entre problématisation et déproblématisation (Legardez *et al.*, 2002). En choisissant la déproblématisation, il « refroidit » le traitement didactique de la question, par exemple en limitant les objectifs à des apprentissages descriptifs, au risque de perte de sens pour les élèves. En choisissant de problématiser, il « réchauffe » la question, au risque d'invasion de débats idéologiques dans la classe. Ainsi, par exemple, un enseignant peut prendre le risque d'interroger le rôle de l'immigration dans l'évolution du chômage ou bien le refuser et évacuer directement la question en ne l'acceptant pas dans le cadre didactique.

De leur côté, les élèves peuvent évaluer le risque de s'investir dans un apprentissage qui leur semble éloigné de la forme scolaire (de la pratique coutumière de leur « métier d'élève »). Ils peuvent se réfugier dans une pratique utilitariste qui consiste à apprendre des techniques directement réutilisables aux concours et examens.

Partir des savoirs des élèves ou de savoirs validés scientifiquement ?

Peut-on traduire la prise en compte des savoirs préalables des élèves en termes de « partir du concret de leur vécu », « privilégier la démarche inductible » pour « former leur esprit critique » ? Si l'objectif des apprentissages scolaires en économie est bien explicitement la formation du citoyen, on peut s'interroger sur ce primat du « concret » et sur l'injonction d'inductivisme pédagogique. Le débat est ancien en didactique des SES (Chatel, 1995 ; Beitone-Décugis-Legardez, 1995), entre ceux qui privilégient la fonction sociale originelle de l'enseignement économique et social de formation à l'esprit critique et ceux qui revendiquent de s'appuyer sur des savoirs scientifiquement valides. Ces derniers s'inscrivent dans une démarche d'étude des modalités de la transposition didactique, alors que les premiers ont longtemps refusé cette perspective théorique qui leur semblait vassaliser l'enseignement des SES par rapport aux savoirs universitaires en économie (et notamment aux théories libérales dominantes dans le champ). Qu'est-il socialement et scolairement légitime d'enseigner ? Pour les uns, ce fut ce qui « est vraisemblable aux yeux des élèves », pour les autres, une transposition assumée des savoirs de référence. Ce débat s'est apaisé en SES et les programmes font désormais référence aux éclairages théoriques des savoirs scolaires et à l'intérêt de s'appuyer sur le vécu des élèves pour les aider à s'en distancier et à construire des savoirs citoyens. La réforme actuelle des Sciences et Technologies Tertiaires suggère de s'orienter dans la même voie, en décalage avec les pratiques communes de la majorité des enseignants jusqu'ici renforcée par les injonctions d'inductivisme des corps d'inspection.

Les situations problèmes comme stratégie didactique ?

La production de stratégies adaptées peut s'inspirer des travaux de didactique menés sur divers thèmes économiques que nous avons déjà évoqué : la monnaie, le chômage, l'entreprise, la mondialisation ... Ces différents travaux identifient divers obstacles à l'apprentissage. Ces obstacles peuvent être des obstacles épistémologiques (par exemple : la dématérialisation de la monnaie) et être dus notamment au caractère pluri-paradigmatique de l'économie difficilement appréhendés par les élèves. Ils peuvent aussi des obstacles didactiques issus de savoirs scolaires antérieurs (comme la monnaie contemporaine qui serait essentiellement l'aboutissement d'un processus historique séculaire de dématérialisation). L'entrée par les situations problèmes est souvent retenue comme stratégie didactique possible car elle doit permettre d'intégrer les savoirs préalables des élèves, de mobiliser les savoirs scientifiquement valides et de s'inscrire en même temps dans la perspective d'une formation à la citoyenneté.

Le débat argumenté peut être considéré comme une situation-problème particulière bien qu'elle mobilise des compétences spécifiques de la part des élèves. Le débat argumenté peut porter également sur des questions vives pluridisciplinaires et mobiliser des connaissances économiques précises et multiples (Simonneaux L. & Simonneaux J., 2004).

La problématisation de questions courantes abordées dans les médias, notamment les questions vives, (c'est à dire objet de débat dans la société et dans le monde scientifique), peut être l'occasion d'en identifier les différentes facettes selon la discipline. C'est ainsi que le traitement de la mondialisation, comme phénomène économique mais aussi comme phénomène social, - notamment au travers des différents mouvements d'opposition -, entre dans cette logique à condition de mettre en regard ces deux perspectives ... et d'en identifier, avec les élèves, les différents cadres d'analyse.

Conclusion

Les travaux en didactique des sciences économiques et de gestion sont encore peu nombreux en comparaison des travaux de didactiques des sciences expérimentales. Il en ressort, tout de même, une réflexion sur la dimension épistémologique et l'histoire des disciplines qui devrait constituer un des axes de la formation des enseignants. L'articulation des notions disciplinaires avec les pratiques sociales de référence, particulièrement importantes ici, devrait venir compléter utilement ce premier axe de réflexion.

L'analyse des savoirs préalables des apprenants et l'utilisation qui sera faite de ce système de représentations-connaissances nous paraît être un autre élément incontournable dans la formation des enseignants, d'autant que la forte médiatisation du domaine s'ajoute à l'importance des pratiques sociales.

Les choix des enseignants devront également intégrer la diversité des finalités attribuées à l'enseignement de l'économie-gestion : former un spécialiste qui va poursuivre dans cette voie (une minorité des élèves), former un professionnel qui saura utiliser les notions dans des situations de travail et/ou former un citoyen qui devra identifier et comprendre les enjeux dans les débats de société. Les stratégies didactiques qui prennent en compte ces dimensions peuvent constituer la traduction effective et pragmatique du questionnement didactique dans la formation et l'enseignement. Le traitement des questions vives en économie est alors une illustration qui nous paraît particulièrement pertinente, car les questions vives permettent d'intégrer les spécificités des disciplines tout en se questionnant sur des pratiques innovantes qui pourraient y être associées et qui pourraient concourir à la formation du citoyen éclairé.

BIBLIOGRAPHIE

Abric, J. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.

Beitoin, A., Decugis, M-A. & Legardez, A. (1995). *Enseigner les sciences économiques et sociales*, Paris : Armand Colin.

Beitoin, A. & Legardez, A. (éd.) (1997). *Travaux en didactique des sciences économiques et des sciences sociales*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

Beitoin, A. & al. (2004). *Les sciences économiques et sociales*. Bruxelles : De Boeck.

Chatel. E. (dir.). (1995). Transformation des savoirs en sciences économiques et sociales. *Revue Française de Pédagogie*. n°112. INRP. Paris. 9-20.

Chatel. E. et al., (2001). *Elèves et professeurs en classe de SES. Pédagogies actives et activité intellectuelle de l'élève*. Paris : INRP.

Chatel. E. et al., (2002). *Professeur de sciences économiques et sociales au lycée. Un métier et un art*. Paris : CNDP-Hachette.

Diemer, A. dir. (2004) *Enseigner l'économie*. Paris : L'Harmattan.

Dollo, C. & Johsua, S. (2002). Conceptions des élèves et diversité des paradigmes en sciences économiques et sociales (l'exemple du chômage). in *L'année de la recherche en sciences de l'éducation 2002*. p.181-208

Fitoussi, J-P., (2001). *L'enseignement supérieur de l'économie en question*. Paris : Fayard.

Froment, J-P., Lebatteux, N. & Legardez, A. (2003). Structuration de la formation des professeurs de l'enseignement professionnel tertiaire par la transposition de savoirs issus de l'entreprise, *colloque AFIRSE, UNESCO*, Paris, mai 2003

GRAF-SES Lyon (collectif). (1995). Les Sciences économiques et sociales, p. 261-294, in Develay Michel (dir.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF Editeur.

Gadrey, J. (2000). Redonner du sens à l'enseignement de l'économie : pourquoi et comment. *Le Monde*. 12 décembre 2000.

Guidoni, J. & Legardez, A. (2004). Les enseignants et la production de savoirs scolaires issus de questions sociales vives ; un exemple en SES : revenus et intégration sociale. *5^{ème} congrès AECSE, CNAM*, Paris, septembre 2004

Hirschman, A. (1984). *L'économie comme science morale et politique*. Paris : Gallimard Le Seuil.

Lebatteux, N. (2004). Discours scolaires et discours sociaux sur des objets d'enseignement scolaire à forte valeur d'enjeu : l'exemple de l'entreprise en lycée professionnel. *Colloque « Faut-il parler pour apprendre ? »*. Arras. mars 2004.

Legardez, A. (2001). *La didactique des sciences économiques et sociales, Bilan et perspectives*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

Legardez, A. et al. (2001). *Circulation et reproblématisation des savoirs ; l'exemple des questions socialement vives*. rapport de recherche. Paris : INRP.

Legardez, A. (2004). Enseigner l'économie : une perspective didactique, in Diemer A. (dir.) *Enseigner l'économie*. Paris : L'Harmattan. 151-168.

Legardez, A. (2004). La prise en compte des savoirs préalables des élèves sur la question socialement vive de l'incertitude et du risque en économie, in Tozzi (éd.), *La discussion en éducation et formation*. Paris : L'Harmattan.

Legardez, A. (2004). L'enseignement de questions sociales et historiques socialement vives. *Le Cartable de Clio n°3*. Lausanne. 245-253.

Legardez, A. & Alpe, Y. et al. (2001). La construction des objets d'enseignement scolaires sur des questions socialement vives : problématisation, stratégies didactiques et circulation des savoirs. *Actes 4^{ème} congrès AECSE « Actualité de la recherche en éducation et formation »*. Lille. septembre 2001.

Leziart, J. (1996). *Le métier de lycéen et d'étudiant ; rapport aux savoirs et réussite scolaire*. Paris. L'Harmattan.

Martinand, J-L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire, in Terisse A. (dir.) *Didactique des disciplines. Les références au savoir*, Bruxelles : De Boeck

Simonneaux, J. (2003). Représentations, savoirs et connaissances des enseignants sur la mondialisation. *colloque « La discussion en éducation et formation »*. Montpellier. mai 2003.

Simonneaux, J. (2004). Conceptualisation et transposition : comparaison de deux objets d'enseignement en Sciences Économiques et Sociales, *colloque ARDECO « Hommage à Gérard Vergnaud »*. Paris. janvier 2004.

Simonneaux, J. (2004). Economie et pluridisciplinarité dans l'enseignement agricole : réflexion autour d'un diplôme professionnel expérimental, in Diemer A. (dir.) *Enseigner l'économie*. Paris : L'Harmattan. 277-288.

Simonneaux, L. & Simonneaux, J. (2004). *Améliorer l'argumentation des élèves dans un débat : un exemple sur les OGM*, Colloque « Faut-il parler pour apprendre ? ». Arras. mars 2004.

Simonneaux, J. & Legardez, A. (2004). Enseigner la mondialisation : une gageure pour les enseignants d'économie en lycée. *5^{ème} congrès AECSE*. CNAM. Paris. septembre 2004.

Triby, E. (1994). *L'enseignement de l'économie au lycée et à l'université : l'altérité de deux systèmes didactiques*. DEES. n°95, Paris : INRP.

Verges, P. (1989). Les représentations sociales de l'économie : une forme de connaissance. in Jodelet, D. *Les représentations sociales*. Paris : PUF.