

POUR UNE PÉDAGOGIE DE LA MOTIVATION en sciences économiques et sociales en classe de seconde

Alexandrine MILLET-BABASSUD

Lycée du Castella, Pamiers

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 le 30 avril 2003 alors que son auteur était en stage au lycée de Stella, à Saint-Leu. Il y est fait part de la stratégie mise en œuvre pour susciter l'intérêt des élèves pour les sciences économiques et sociales, discipline que les lycéens découvrent à leur arrivée en classe de seconde.

Abstract. – The following text comes from a professional dissertation (published here without its annexes) supervised by Philippe Guillot and submitted at the IUFM on April 30, 2003, at the time when its author was on probation at the Stella lycée, at Saint-Leu. It is about the strategy he implemented in order to arouse the student's interest in economic and social sciences, a subject-matter that the latter start studying in the 11th grade.

Ma prérentrée au lycée polyvalent de Stella à Piton-Saint-Leu fut déterminante dans le choix de mon mémoire. L'état des lieux dressé par le proviseur soulignait une faible réussite scolaire et, du reste, un idéal difficile à atteindre surtout dans certaines sections. Les résultats diffusés par l'administration de l'établissement, dans un fascicule distribué en ce début d'année¹ l'attestent. Certes, en fin de seconde, la plupart des élèves vont en première : en filière scientifique (27 %) ou technique (STIGM : 10 % et STT : 10 %)², et seulement 13% en première ES et 10 % en première L. Mais une part trop importante des élèves est réorientée en voie professionnelle (18 %) ou redouble (11 %). Quant aux résultats au baccalauréat ES, ils font partie des plus faibles de l'académie : depuis 1997, le pourcentage d'admis oscille entre 38 % et 55 % avec, malgré tout, des résultats très encourageants à la session de juin 2002 puisque 69 % des candidats ont

1. 2002-2003 [NDLR].

2. STIGM : sciences et techniques industrielles, option « génie mécanique » ; STT : sciences et techniques du tertiaire.

été reçus ; ces résultats s'approchent de la moyenne académique de 2002 qui s'élève à 76 %.

Pour tenter d'enrayer cet échec scolaire, l'établissement a défini une politique visant à « donner aux élèves l'envie et le plaisir d'écouter, de regarder, de réfléchir et de lire » ; « d'apprendre, de dire, de découvrir, [...] de créer et d'entreprendre » afin qu'ils réussissent et qu'ils s'épanouissent ; et enfin « de bâtir leur projet, d'innover, de communiquer, de se surpasser et de réussir dans un lycée ouvert sur son environnement, la région, l'Europe et le monde, favorisant leur insertion sociale » et professionnelle. Ces objectifs transcendent toutes les matières et toutes les activités proposées aux élèves dans le cadre de l'établissement.

Cette sensibilisation précoce m'incita à mener une réflexion sur les moyens à mettre en pratique pour participer, à mon niveau, à la réalisation de ces objectifs avec les deux secondes dont on m'a confié la responsabilité. J'associais la réussite des élèves à leur motivation ; elle m'apparaissait indispensable pour favoriser chez eux une attitude qui irait au-delà de la simple curiosité de la découverte d'une nouvelle discipline : j'aspirais à ce qu'ils s'impliquent réellement dans la vie de cette matière, pour qu'en découlent un apprentissage et une maîtrise plus aisés des savoirs et savoir-faire propres aux sciences économiques et sociales (SES). Dès lors, je voulus conduire une pédagogie de la motivation, qui doit, selon Alain Beitone, non seulement « créer les conditions qui vont donner à l'élève l'envie et la possibilité de découvrir le savoir », mais aussi « susciter [...] l'intérêt et le besoin » tout en prenant en considération « ses besoins d'accomplissement, de réussite et de bonne intégration au groupe » (Beitone *et alii*, 1995, p. 208).

Parallèlement, vouloir motiver les élèves de seconde en SES implique aussi de mieux les connaître. Cette connaissance ne peut se limiter à leur vécu en cours de SES et doit s'étendre à tout ce qui peut influencer leur motivation dans et en dehors du cadre scolaire. Une fois ce travail d'investigation effectué, comprenant une formalisation de leurs attentes et de leurs représentations, une adaptation des pratiques pédagogiques sera envisagée. Elle permettra aux élèves de prendre du plaisir à travailler activement et régulièrement en SES. Le but final de cette démarche est de faire en sorte que les acquis des élèves dans cette discipline soient durables tant en matière de savoirs et de savoir-faire que de formation à la citoyenneté, et ne soient pas simplement une couche imperméable de savoirs qui ne permettrait pas la transdisciplinarité et deviendrait obsolète si la filière économique et sociale (ES) n'était pas choisie car – ne l'oublions pas ! – la seconde est une classe de détermination où les SES demeurent une option.

Dans le premier chapitre, je suivrai une démarche explicative puis interprétative ; je tenterai d'envisager toutes les situations qui peuvent jouer sur la motivation des élèves en distinguant celles qui trouvent leur origine dans l'histoire personnelle des élèves et celles qui sont le fruit du système scolaire. Après cet état des lieux, dans un deuxième chapitre, j'exposerai les expériences pédagogiques réalisées pour stimuler la motivation et la réussite des élèves avant d'en dresser le bilan.

I. La motivation des élèves au centre d'un faisceau d'influences

Deux groupes distincts de facteurs peuvent expliquer la motivation des élèves :

- Les premiers sont exogènes et relèvent de déterminismes à la fois sociaux et structurels impliquant leur milieu social et le système scolaire. Un parallèle sera fait entre la situation rencontrée dans mes classes et les apports théoriques existants.
- Les seconds sont endogènes, propres au fonctionnement de la classe elle-même.

Le sens des acteurs et surtout des lycéens fut mis en exergue au moyen d'une enquête réalisée en début d'année auprès de tous les élèves de seconde qui ont choisi l'option SES. Cette enquête m'a permis de mieux cerner leur profil ainsi que leurs attentes et de faire émerger des réponses à nombre de mes interrogations concernant leur motivation. Son exploitation a été déterminante puisqu'elle a, en partie, conditionné les stratégies mises en œuvre par la suite pour atteindre l'objectif fixé. On pourra consulter les résultats complets à la fin de ce mémoire (annexe 1)³.

1. Les déterminismes sociaux et la motivation de l'élève

Comme je l'ai mentionné au cours de l'introduction, le public du lycée de Stella n'est pas issu des couches les plus favorisées. Selon les informations diffusées par l'administration, 57 % des élèves appartiennent à une catégorie sociale défavorisée contre 48 % pour la Réunion dans son ensemble (Cheung-Chin-Tun et Lebon, 2002, p. 28), 90 % sont boursiers et « le lycée

3. Les annexes de ce mémoire n'ont pas été reproduites, mais celui-ci peut être consulté à la médiathèque de l'IUFM de la Réunion. Les numéros de pages mentionnés ici renvoient à son édition originale [NDLR].

n'est pas classé en ZEP bien que situé dans une zone où toutes les écoles primaires et collèges le sont ». Selon les indications des élèves, seulement 5,6 % et 7,4 % d'entre eux ont des parents qui appartiennent respectivement aux catégories « cadres et professions intellectuelles supérieures » et « professions intermédiaires ». Sur les 54 élèves interrogés, 52,6 % ont un parent « employé » ou « ouvrier » et près de 26 % ont un ascendant au chômage.

Or les travaux de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron (1970) sur la réussite scolaire, entre autres, ont montré que l'origine sociale exerce un fort déterminisme. Être issu d'une famille « défavorisée » peut se révéler être un handicap à plusieurs niveaux de par le trop grand décalage culturel et l'insuffisance d'échanges qui existent entre les milieux scolaire et familial.

1.1. Le rôle de l'*habitus*

Tout d'abord, l'*habitus* de ces élèves, c'est-à-dire les manières d'être, d'agir et de penser qui sont intériorisées lors de la socialisation primaire et transmises en grande partie par le milieu social d'origine, n'est pas forcément en adéquation avec les attentes du système scolaire. En classe de seconde, l'approche des SES reste du domaine de l'initiation mais implique l'assimilation et la maîtrise de concepts abstraits tels que « la socialisation », « la reproduction sociale » ou encore « le partage de la valeur ajoutée ». Elle nécessite aussi, de la part des élèves, de prendre du recul par rapport à leur vécu, ce qui n'est pas toujours aisé. Deux exemples peuvent illustrer ces difficultés. Le premier concerne le vocabulaire : en début d'année, je fus assez surprise de constater qu'un terme simple comme « stagner » n'évoquait rien pour eux et que, d'une façon plus large, l'usage du français n'était pas spontané. Effectivement, dans la classe de seconde 5, les élèves répondent d'abord en créole puis font l'effort de traduire en français. Je m'aperçus, par la suite, que ce dernier point ne devait pas forcément être considéré comme un obstacle à leur apprentissage. Le deuxième exemple est plus révélateur du décalage qui existe entre leurs préoccupations et celles du système scolaire. Comme nous étions en train de traiter le thème de la famille, à la question de l'enquête « Êtes-vous intéressé(e) par les SES ? », une élève (n° 19) a répondu : « Je ne vois pas en quoi cela peut m'intéresser : je ne suis pas mariée, ni en concubinage . »

Dans ces cas-là, le monde de l'école et celui de la famille risquent de co-exister sans échanges, ce qui n'incitera pas les élèves à se dépasser pour réussir.

1.2. La déficience de relations entre l'école et la famille

Les élèves issus de familles défavorisées ont plus de peine que les autres à obtenir une aide et un soutien scolaires familiaux. Selon Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten, « de nombreuses mères de milieux populaires conçoivent l'aide comme le simple fait de surveiller qu'un temps soit consacré aux devoirs ; elles insistent davantage sur la présentation que sur les acquisitions [...] » (1999, p. 176). Concernant les échanges avec les enseignants, ces familles ne s'impliquent pas toujours dans la scolarité de leurs enfants, non par désintérêt, mais par sentiment d'incompétence. Ce comportement a été souligné par Marie Duru-Bellat (*ibid.*, p. 183) : « Les parents de milieu populaire sont les plus nombreux à éviter les contacts avec les enseignants et ce, notamment, si leurs enfants rencontrent des difficultés. » Selon Cléopâtre Montandon dont elle rapporte les propos, les motifs de cet évitement sont, certes, d'abord matériels, liés à une incompatibilité des emplois du temps de chacun, mais il ne faut pas sous-estimer

« le sentiment de malaise que ressentent à l'école les parents peu scolarisés, ayant parfois un rapport douloureux à leur propre scolarité, qui s'identifient aux problèmes de leurs enfants et dont la valeur personnelle est mise en question par l'expérience scolaire de leur progéniture [...] » (*ibid.*, p. 177).

J'ai d'ailleurs pu le noter à deux occasions : lors de la première réunion parents-professeurs, au mois d'octobre, sur 29 élèves, trois parents seulement sont venus me rencontrer, et leurs enfants étaient loin d'être en difficulté ; de même, en seconde 5, les conseils de classe du premier trimestre et du deuxième trimestre se sont déroulés en l'absence de délégués de parents.

Ces éléments nuisent à la réussite scolaire et à la motivation des élèves. À ceux-ci, s'ajoute la lourde organisation du système scolaire.

2. Les contraintes inhérentes au système scolaire

En amont de la vie de classe, plusieurs paramètres orientent la motivation des élèves dans les cours en général et en SES en particulier. En effet, le professeur doit composer avec trois données exogènes : les conditions matérielles de l'organisation scolaire, l'orientation (passée et future) des élèves et enfin, l'impératif des programmes.

2.1. Les implications de l'offre scolaire

L'organisation du temps scolaire ne se limite pas aux seules heures de cours. Il faut aussi intégrer les temps de transport et de travail personnel des élèves. Ces différents éléments, en plus de l'emploi du temps de chaque classe, vont renforcer ou altérer la motivation des élèves. Les élèves (n^{os} 21, 23, 24, 29,

30, 35, 45, 46 et 49)⁴ ont souligné l'influence négative des facteurs suivants sur leur motivation :

- le temps trop important passé dans les transports scolaires ;
- les emplois du temps surchargés ou mal répartis ;
- les heures mal placées (en fin de matinée ou de journée) ;
- leur mauvaise organisation dans leur travail personnel ;
- la faim et la chaleur.

De ceci découlent une fatigue certaine et des problèmes de concentration manifestes. L'observation de l'emploi du temps des secondes 6 (annexe 2) confirme les dires des élèves. Au cours de la seule journée du lundi, ils débute par deux heures d'éducation physique et doivent assister à six matières différentes. Concernant les SES, le choix de l'établissement est au regroupement horaire. Dans les deux classes dont j'ai la charge, nous effectuons l'horaire hebdomadaire imparti en une seule séance (trois heures pour l'une et deux heures trente pour l'autre) ce qui est spécifique au lycée de Stella. En plus des problèmes de fatigue et de concentration qui sont souvent accrus par une mauvaise alimentation des élèves – en seconde 5, la plupart des filles ne prennent jamais de petit déjeuner – et un temps de sommeil réduit, nous rencontrons des problèmes de suivi : il est plus difficile d'accompagner les élèves et de leur demander d'effectuer un travail régulier quand on ne les voit qu'une fois par semaine. On a aussi l'impression que les devoirs et leurs corrections reviennent beaucoup trop souvent.

Cependant, les salles de classe, les locaux et le matériel disponibles, ainsi que l'effectif du groupe-classe peuvent, eux aussi, contribuer pour une large part à la (dé)motivation des élèves. Pour ma part, j'ai la chance de travailler avec de petits effectifs (13 et 16 élèves), ce qui me permet de faire participer plusieurs fois tous les élèves à chaque séance. C'est d'ailleurs d'autant plus important qu'une de leurs principales revendications est de pouvoir participer activement. De plus, je bénéficie de locaux agréables et bien équipés pour permettre de travailler efficacement. Le matériel audiovisuel et informatique, du fait qu'il est pratiquement toujours disponible, m'offre l'opportunité de varier mes situations pédagogiques.

Il existe aussi des interactions entre la motivation et l'orientation des élèves.

4. Chaque numéro renvoie aux réponses d'un élève consultables à la fin du mémoire pages 35-43 [non reproduites ici ; néanmoins, pour la bonne compréhension de ce texte, certaines questions sont ici reproduites en notes (NDLR)].

2.2. Le poids de l'orientation en seconde

La seconde, de par son statut de classe de détermination, occupe une place de choix dans l'orientation des élèves. Elle est consécutive à une première décision prise en fin de troisième, et elle sera le théâtre d'un nouveau choix au dernier trimestre.

À l'issue de la troisième, un choix doit être effectué par l'élève et ses parents ; l'alternative est la suivante : soit l'élève poursuit en seconde de détermination, soit il s'oriente vers un CAP ou un BEP. Sur les 54 élèves interrogés, trois élèves ne souhaitaient pas poursuivre en seconde : un n'avait pas d'autre choix (n° 7) et deux voulaient préparer un BEP (n°s 31 et 34). Or, ces derniers, trop faibles, n'ont pu intégrer cette filière faute de place. Dans ces conditions, malgré un certain intérêt pour la matière des résultats faibles en SES pourraient réfréner leur motivation.

Une fois en seconde, les élèves doivent choisir entre plusieurs options : STT, STI, ISI⁵, L et SES. Au total, neuf élèves présents aujourd'hui en SES ne voulaient pas suivre cette option. Ils s'y sont inscrits pour une des raisons suivantes :

- Leur lycée ne dispense pas l'option qu'ils voulaient suivre.
- La volonté de leurs parents prime sur la leur.
- Le nombre de places dans chaque classe est limité (n° 5, 53 et 54) et/ou leur niveau est trop faible pour l'option envisagée (exemple : l'option ISI est plutôt encouragée à Stella pour les élèves possédant un bon dossier scolaire et envisageant un première scientifique, générale ou technique).

De ce fait, l'attitude de ces élèves face aux SES est ambivalente. Soit ils la rejettent en bloc parce qu'elle ne correspond pas à leurs aspirations (n°s 5, 39 et 54), soit ils sont séduits par la découverte de cette nouvelle matière (n°s 10, 14, 51 et 53).

Cependant, la majorité des élèves a choisi délibérément de suivre les SES, soit 77,8 % d'entre eux. Ce qui est surprenant, c'est que peu d'élèves ont eu la chance de bénéficier d'une information sur les SES (seulement 53,7 %). Or comment est-il possible de choisir judicieusement entre plusieurs options si leur contenu reste une boîte noire ? À y regarder de plus près, les professeurs de SES ont une part de responsabilité dans cet état de fait puisqu'un unique élève a pu rencontrer un professeur de SES pour l'informer. Nous laissons donc d'autres personnes prendre le relais : les professeurs principaux de troisième, les conseillers d'orientation ou encore les proches (amis et parents) avec le risque d'une forte subjectivité, fruit de leurs expériences personnelles.

5. ISI : initiation aux sciences de l'ingénieur.

Et il faut se garder de se réjouir de l'enthousiasme que suscite cette présentation succincte des SES car, même si la majorité des élèves déclare avoir envie de suivre cette option, risque de survenir un important décalage entre leurs attentes et la réalité du cours de SES qui sera source de démotivation (question 9, n^{os} 8, 27 et 53).

En dernier lieu, quelques élèves choisissent les SES parce qu'ils envisagent de faire certaines études relevant du domaine de la gestion et de la comptabilité (n^{os} 23 et 47), ou d'exercer certains métiers (n^{os} 7, 21, 28, 38, 40 et 41). Celui d'assistante sociale est d'ailleurs fréquemment cité par les filles. Ces élèves ont donc intégré que l'option SES constituera pour eux un atout pour l'avenir.

Enfin, les programmes et les contraintes qui y sont liées constituent le dernier volet des obligations inhérentes au système scolaire.

2.3. L'impératif des programmes

L'enseignement des SES suit une démarche programmatique. Les enseignants ont pour obligation de respecter le fil directeur suivant fixé par ses concepteurs : « Ouvrir la culture des lycéens sur un ordre de réalités et de réflexions que leurs études antérieures ne leur ont permis d'aborder que de façon sommaire », leur permettre de « mieux comprendre la société dans laquelle ils vivent » (*Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, hors-série n^o 6 du 31 août 2000, annexe 3). Pour chaque point du programme, les professeurs devront mobiliser différentes sciences sociales et exposer aux élèves leurs démarches pour favoriser l'acquisition et la maîtrise de référentiels, de savoirs et de savoir-faire. Et même si, en classe de seconde, les SES demeurent une option, les élèves devront être initiés à leur démarche spécifique et à leur dimension scientifique.

Plus concrètement, le programme est divisé en quatre thèmes qui suscitent diverses réactions de la part des élèves en termes de motivation et de réalisation des objectifs. Le thème de la famille remporte tous les suffrages car il touche au vécu des élèves, mais ceux-ci, nous le verrons, peinent à substituer au langage commun et à leurs représentations des concepts scientifiques. À cette difficulté, rencontrée aussi dans les autres thèmes plus économiques comme celui de l'emploi, s'ajoutent celles liées aux méthodes et aux savoir-faire : construire une argumentation, analyser un graphique, effectuer des calculs, etc. Pouvoir étudier tous les thèmes nécessite de respecter les indications calendaires fournies en sus. Et ce n'est pas chose aisée car le déroulement de l'année réserve bien des surprises venant perturber la planification projetée : les prévisibles ponts, jours fériés, réunions parents-professeurs et les inopinées sorties « randonnée » dans Mafate.

Se pose alors la question de savoir comment concilier ces divers impératifs avec le faible niveau des élèves et l'objectif de réussite scolaire.

3. Le rôle-clé du professeur en général et du professeur de SES en particulier

Face aux apports théoriques précédemment rappelés, les élèves ont des attentes concrètes, formulées lors de l'enquête, relatives aux enseignants et à leurs pratiques.

3.1. Les attentes des élèves par rapport au corps enseignant

L'analyse des réponses aux questions n^{os} 18 et 19 portant sur les défauts et les qualités des enseignants qui peuvent respectivement freiner ou stimuler les élèves⁶, montre que les enseignants progressent en permanence sur le « fil du rasoir ». Les attentes des élèves sont à la fois très diverses, précises et parfois même paradoxales. Il est possible de distinguer deux types de citations : celles qui portent sur la personnalité même du professeur (qui sont de loin les plus importantes aux yeux des élèves) et celles qui portent plutôt sur ses compétences (présentes mais minoritaires).

La première des qualités, largement plébiscitée et nécessaire à l'exercice de l'enseignement, est assez surprenante : posséder le sens de l'humour (18 citations). Les autres qualités permettant de dresser l'idéal-type de l'enseignant sont, par ordre décroissant : avoir le sens du dialogue, être dynamique et énergique, gentil, attentif, respectueux, compréhensif et enfin patient. Mais attention aux excès ! Les élèves sont pointilleux : il ne doit être ni trop gentil, ni trop sévère. De plus, savoir ramener l'ordre dans la classe est un atout non négligeable.

Au contraire, nombre de défauts rebutent les élèves, qui sont parfois le simple symétrique des qualités. Un effet grossissant apparaît pour certains : les professeurs irrespectueux, tout comme les hypocrites, les sarcastiques (le terme créole *foutant* est souvent utilisé) ou les injustes ne sont pas les bienvenus. Sont aussi désapprouvées une exigence ou une sévérité trop grandes ainsi qu'une nervosité manifeste. De même, les élèves réprochent une trop grande domination ou une trop grande faiblesse.

Concernant les compétences disciplinaires, il est non seulement attendu du professeur qu'il aime son métier et sa matière mais aussi qu'il la maîtrise

6. Question 18 : « Quelles sont, selon vous, les qualités que doit posséder un enseignant pour favoriser votre apprentissage ? » Question 19 : « Certains défauts des enseignants contrarient-ils votre apprentissage ? »

et la rendre passionnante. L'improvisation du cours, le manque de sérieux et l'absentéisme sont montrés du doigt. Pendant les cours, les élèves aspirent à une participation active, une écoute attentive et bienveillante, et déplorent parfois que les professeurs ne réexpliquent pas les savoirs ou savoir-faire non compris.

Mais les élèves ont beaucoup de peine à dissocier la personnalité du professeur et le contenu de sa matière ; à la question n° 17 qui leur demandait de se prononcer sur les causes de leur ennui ou de leur motivation en cours, nombre d'entre eux ont souligné les défauts ou les qualités de certains professeurs.

Ces remarques concernent l'ensemble des professeurs, mais d'autres renvoient plus particulièrement aux SES.

3.2. Quelle motivation en SES ?

Poser les questions 12 et 13⁷ a permis d'aborder plus particulièrement la motivation des élèves en cours de SES. L'enquête leur ayant été soumise après les vacances de la Toussaint, il faut raisonner comme s'il n'y avait pas eu beaucoup d'évolutions. On peut constater que 81,5 % des élèves sont « intéressés », voire « très intéressés » par les SES et que les autres, soit une minorité, sont « peu intéressés ». Aucun n'y est indifférent ou hostile. Or connaître les déterminants de cette motivation semble utile pour pouvoir adopter une stratégie pédagogique plus efficace.

Parmi les élèves qui se sont dits « peu intéressés » (seulement 10 sur 54), trois motifs ont été recensés : la perspective d'une orientation en section S (n^{os} 17 et 20), l'absence d'une autre alternative (n^{os} 19 et 54) et l'ennui suscité par cette matière (n° 39). Les autres élèves présentent des commentaires mitigés suite à un décalage entre leurs attentes et la réalité, d'où la nécessité de présenter les SES aux élèves de troisième avant la formulation de leurs vœux pour la seconde.

Concernant les élèves « intéressés » ou « très intéressés », trois types de déterminants ont retenu mon attention : les projets personnels, le contenu de la matière et enfin les méthodes utilisées. Les projets personnels sont à l'origine d'une motivation qualifiée d'extrinsèque : l'intérêt pour la matière est lié aux avantages à long terme qu'elle pourra procurer. Six élèves envisagent effectivement un passage en ES ou un métier qui nécessitera certainement des bases en SES : professeur des écoles, assistante sociale ou encore

7. Question 12 : « Maintenant que vous avez suivi quelques cours de SES, vous êtes "très intéressé(e)", "intéressé(e)", "peu intéressé(e)", indifférent(e) ou "hostile" ? »
Question 13 : « Pouvez-vous expliquer brièvement la réponse choisie ? »

gendarme. Mais la grande majorité des élèves éprouve une réelle satisfaction à suivre les cours de SES pour le plaisir qu'ils leur procurent. Il s'agit alors de motivation intrinsèque. Leurs justifications sont très diverses :

- l'originalité de la matière qui aborde des thèmes nouveaux mais qui leur sont proches, comme la famille, et qui les invitent à se poser des questions inédites ;

- la compréhension du fonctionnement de la société et des groupes sociaux qui la composent ;

- la découverte d'autres sociétés, d'autres cultures que les leurs.

D'ailleurs, cet intérêt transpire dans le choix des termes qu'ils utilisent pour exprimer leurs opinions ; malgré un enseignement récent, ils s'efforcent d'utiliser des formulations sociologiques : « La famille n'est pas seulement un fait biologique » (n° 42), « la vie sociale » (n°s 46 et 51), les « catégories sociales » et les « classes sociales » (n° 14). Enfin, la compréhension de l'actualité (n°s 49 et 51) retient leur attention.

Il est heureux de constater que la ligne directrice du programme de seconde, à savoir la compréhension du monde contemporain et la formation de citoyens, est en adéquation avec leurs aspirations tout comme la philosophie des SES dans les méthodes de transmission des savoirs et des savoir-faire. Ils désirent collaborer à la construction de leur savoir en participant rendant ainsi le cours plus dynamique.

Compte tenu des contraintes liées à l'environnement économique, social et scolaire, les pratiques pédagogiques envisagées devront répondre, au mieux, aux attentes des élèves pour susciter chez eux plus de motivation et les amener vers la réussite scolaire.

II. Des pratiques pédagogiques adaptées pour motiver les élèves

Pour construire mes séquences pédagogiques, j'ai pris appui sur les préférences des élèves quant à leur façon de travailler. Celles-ci, exprimées lors de l'enquête (p. 39), étaient relativement prévisibles. Le cours dialogué et les travaux dirigés sont préférés au cours magistral et aux devoirs surveillés. Côté supports, l'informatique et l'audiovisuel leur paraissent plus attractifs que leur manuel. Toutefois, s'ils ne rechignent pas à utiliser le rétroprojecteur, ils sont hostiles aux exposés. En classe, le travail de groupe, surtout celui en binôme, est plébiscité.

Pour présenter le travail réalisé en classe, deux exemples de cours ont été retenus pour expliquer les objectifs poursuivis et les moyens mis en œuvre pour les atteindre. Différents travaux, centrés sur les devoirs, seront ensuite exposés. Pour finir, des exemples de séquences illustreront l'utilisation faite des auxiliaires de cours, à savoir le rétroprojecteur, l'audiovisuel et l'informatique.

1. Deux exemples de cours

Ont été choisis deux thèmes : un à dominante sociologique sur la famille et un à dominante économique sur la production. Ils présentent des similitudes quant aux étapes suivies : en amont du cours, pendant le cours lui-même et en aval du cours. J'en expliciterai la philosophie puis j'indiquerai les diverses activités réalisées lors de ces deux thèmes pour stimuler l'activité des élèves et leurs apprentissages.

1.1. Donner du sens à ses pratiques et des repères aux élèves

À chaque début de chapitre, un temps important – au minimum un quart d'heure – est accordé à son introduction ; celle-ci a deux fonctions : permettre aux élèves de saisir l'utilité d'étudier le thème choisi, et offrir la possibilité de faire émerger leurs représentations. Je les invite à effectuer un « remue-ménages » de différentes façons : un mot leur est proposé – par exemple : famille – et ils doivent s'exprimer à propos de ce terme. Ou bien, je leur soumetts des documents qui leur poseront problème. Ces exemples seront développés plus loin. Au cours de ce travail, je suis particulièrement vigilante à ce que chaque élève participe à la discussion pour que toutes les représentations émergent et parce que c'est un moment auquel ils sont attachés. Ils se sentent valorisés par leur participation et se rendent compte qu'ils ont déjà beaucoup de connaissances acquises précédemment, soit dans leur scolarité soit lors de leur parcours personnel.

Ce début de chapitre est aussi l'occasion de distribuer un document que je considère comme un outil primordial : la feuille de route. Elle fixe des repères car y figurent le plan du cours, les documents utilisés et les savoirs et savoir-faire à acquérir (annexe 2, p. 44). Cet outil a une vocation multiple :

- Il permet aux élèves d'avoir une trace du travail réalisé pendant leurs éventuelles absences.
- Il signifie aux élèves les attentes minimales en vue d'un devoir, et devrait favoriser chez eux un comportement d'anticipation. Ils savent sur quoi ils pourront être évalués et doivent théoriquement s'y référer pour travailler.

- Il initie inconsciemment les élèves à la rigueur des productions de type « baccalauréat » qui impliquent une rigueur dans la construction du raisonnement.

Si ce document peut paraître rigide à certains, rien n'empêche son utilisateur d'y apporter des modifications en cours d'usage. Mais il est vrai que celles-ci ne pourront être que superficielles et ne pourront remettre en question toute la construction du chapitre. Les élèves ont intégré cet outil et le réclament lorsqu'il se fait attendre mais ils ne l'utilisent pas au maximum de ses possibilités, surtout au niveau des absences. Et lorsque que je consulte leurs cahiers ou classeurs, je constate régulièrement qu'ils sont capables, pour certains, de coller une feuille de route en plein milieu d'un chapitre qui n'a aucun lien avec celle-ci !

Le cours est construit de façon à favoriser l'activité des élèves. Nombre de travaux pédagogiques insistent sur la nécessité de rendre les élèves acteurs de la construction de leur savoir pour qu'il soit mieux assimilé. C'est pourquoi le cours dialogué me semble souvent adapté. Lors de l'analyse de documents, les élèves souhaitent vivement intervenir. Leur enthousiasme ne fléchit d'ailleurs pas au cours de l'année et pratiquement tous les élèves participent, même les plus timorés. Ceci s'explique peut-être par le fait que nous avons dédramatisé l'erreur. Inlassablement, je leur rappelle que leurs erreurs ne sont pas un obstacle à leurs progrès, bien au contraire. Le fait de s'exprimer les oblige à structurer leur pensée, argumenter leur opinion, utiliser le vocabulaire adéquat. Et lorsqu'une réponse est erronée ou incomplète, j'invite les autres élèves à apporter leur contribution. Cela les oblige à être attentifs et les incite à se poser des questions sur la validité des propos de leur camarade. Ceci est plus bénéfique que si je corrigeais d'emblée chaque élève. En revanche, je peine souvent à obtenir d'eux la réalisation complète d'une synthèse globale. Il faut sans cesse que je les accompagne dans ce travail à moins de leur demander de le faire par écrit à la maison.

En fin de chapitre, les évaluations formatives sont systématiques mais ne sont pas exclues en cours d'apprentissage. J'insiste toujours longuement sur le caractère instructif de ces évaluations qui ne sont pas notées et permettent aux élèves de repérer leurs difficultés avant une évaluation. Leur manuel est à ce sujet riche en exercices corrigés. À ceux-ci, j'ajoute souvent d'autres exercices et j'invite les élèves à me poser des questions sur les points incompris. Je leur suggère d'ailleurs, en relisant leur cours, de mettre une croix dans la marge en face de ce qui n'a pas été assimilé, et de me reposer la question à la séance suivante. Mais je dois malheureusement avouer que je ne suis pas autant sollicitée que je le voudrais.

Suivent ici des exemples concrets de travaux effectués sur deux thèmes différents.

1.2. Deux exemples de thèmes traités

1.2.1. Exemple 1 : la famille, une institution en évolution

Pour les élèves, le mot « famille » évoque :

En seconde 5 :	En seconde 6 :
ménage ; allocations familiales ;	revenu ; chômage ; dépenses ;
dépenses ;	niveau de vie ; mode de vie ;
problèmes d'ordre financier	conditions de vie ; société ; milieu
ou relationnel ; (re)mariage ;	social ; éducation ; profession ;
divorce ; enfants ; parents ; adoption.	harmonie ; relations ; mariage ;
	divorce ; enfants ; parents ; couple.

Ces représentations sont légitimes et recouvrent différents domaines d'études, d'ordres économique et sociologique, voire juridique. Certains élèves utilisent d'ailleurs des termes propres aux SES : « niveau de vie » et « mode de vie », « ménage », surtout en seconde 6. Ils se réfèrent à leur vécu quand ils soulignent la nature des relations au sein de la famille. Ces représentations, même si elles sont loin d'être exhaustives, peuvent être le point de départ d'un questionnement plus ciblé :

- Le mariage est-il obligatoire ? Dans toute société ?
- Quelles sont les conditions pour fonder une famille en France ? Et ailleurs ?
- La polygamie est-elle pratiquée en France ? Pourquoi ?...

Une fois la curiosité des élèves émoussée, il pourra être précisé que c'est surtout l'aspect sociologique de la famille qui sera développé : on cherchera à comprendre pourquoi et comment la famille peut-être qualifiée de construit social.

En construisant ce cours, pour ce thème, j'ai non seulement essayé de favoriser l'activité des élèves en partant de leur vécu mais surtout de les surprendre.

Pour qu'ils élaborent eux-mêmes la définition des termes « parenté », « famille » au sens étroit, et « ménage », j'ai proposé l'activité suivante (annexe 3, p. 46-47) :

- Trois images, présentées dans leur manuel, leur furent soumises représentant une famille conjugale et ses deux enfants, trois générations réunies pour une fête de famille et trois célibataires dans un studio. En s'appuyant sur

ces documents, ils devaient répondre aux questions suivantes : dans chaque cas, s'agit-il d'une famille ? Quels sont les critères retenus pour définir la famille ? Après confrontation de leurs opinions, ils aboutirent à la conclusion que deux critères pouvaient être retenus : l'existence ou non de liens de parenté (filiation ou alliance) et de résidence commune.

- Dans le second document, « Qu'en pensez-vous ? », un texte associait à chaque terme sa définition ; et un exercice permettait de vérifier sous forme schématique la compréhension de celles-ci. Ce schéma fut repris dans une synthèse dans le cahier de l'élève et complété par des exemples et contre-exemples demandés aux élèves pour chaque notion.

Mais j'ai surtout pris le parti de surprendre les élèves ; j'ai donc choisi des activités ayant pour but de bousculer leurs représentations et de susciter leur intérêt.

Le choix du plan se veut provocateur : aux définitions de la famille préalablement construites par les élèves succèdent des exemples concernant les Nuers soudanais. Ceux-ci ont des pratiques très particulières : la première consiste en des mariages fantômes pour assurer à un mort la descendance qu'il n'a pas eue de son vivant ; la seconde concerne le statut de la femme stérile qui, dès lors, est considérée comme un homme et doit avoir une épouse et une descendance. Nul doute qu'avec de tels exemples, l'intérêt des élèves est stimulé.

Une séance de travaux dirigés fut aussi l'occasion de leur montrer que leur vision de la polygamie n'était que partielle puisqu'elle se restreignait en fait à la polygynie dans les pays d'Afrique. C'est ignorer l'existence de la polyandrie au Tibet, mais aussi la survivance de la polygynie des mormons en Utah, aux États-Unis. Nous reviendrons sur cette séquence au moment de l'étude des auxiliaires d'enseignement.

Une question anodine peut aussi provoquer une réflexion sur certains comportements sociaux : comment choisirez-vous votre conjoint plus tard ? Évidemment, la fable du prince charmant affublé de toutes les qualités, pour les jeunes filles de la seconde 5, tranche avec la réalité de l'homogamie et de l'endogamie.

Pour les travaux dirigés, comme nous étions en début d'année, les premiers travaux dirigés eurent une visée méthodologique et s'intitulaient :

- « Lire et utiliser un texte ». Le texte portait sur le PACS et fut choisi dans la même optique que les exemples cités précédemment : faire émerger les représentations des élèves sur un thème d'actualité controversé. En plus des notions méthodologiques concernant l'analyse de texte, il était riche d'informations juridiques et concrètes peu connues des élèves. Ce travail fut

d'ailleurs réinvesti par les élèves dans le cadre de l'ECJS⁸ lors de recherches documentaires demandées par leur professeur.

- « Prendre des notes ».
- « Structurer un devoir ».

Ces deux derniers travaux dirigés seront repris en détail ultérieurement puisque le premier intégrait l'utilisation de l'audiovisuel et relatait la polygamie chez les mormons américains ; quant au deuxième, consacré à la crise de la famille, il sera développé dans la partie traitant des devoirs.

L'évaluation formative proposée aux élèves en fin de thème (annexe 3, p. 48) illustre le travail de conceptualisation qu'ont dû fournir les élèves pour substituer au langage commun des notions et raisonnements sociologiques.

1.2.2. Exemple 2 :

la production, un espace de relations économiques et sociales

Seront ici exposées des activités concernant le chapitre sur les différentes unités de production et sur la production dans l'entreprise car à ce stade de l'année, la totalité du thème n'a pas été vue (*cf.* feuilles de route en annexe 7, p. 58-59).

Pour faire émerger leurs représentations sur les différentes unités de production, les élèves devaient apporter une dizaine de logos. J'ai moi-même dû en sélectionner (annexe 8, p. 60) car, lors de la séance précédant ce travail, je me suis rendue compte que les logos collectés étaient surtout ceux d'entreprises privées vendant leurs marques de vêtements préférées. Cela n'aurait donc pu suffire pour réaliser le travail prévu.

Par groupe de deux, je leur ai demandé de classer les unités de production en deux catégories selon les critères successifs suivants :

- la production de biens ou de services ;
- la production marchande ou non-marchande ;
- les unités de production privées ou publiques ;
- l'objectif de ces unités de production : lucratif ou non lucratif.

À ma grande surprise, j'ai pu constater, et ce quelle que soit la classe, que les élèves avaient une vision très étatisée de l'économie puisque, selon eux, presque toutes les unités de production étaient sous tutelle de l'État, même les supermarchés. De plus, ils peinaient à faire la distinction entre les biens et services.

Ce chapitre sur les unités de production, assez technique mais très important pour ceux qui décideront de poursuivre en filière ES, a induit certains

8. Éducation civique, juridique et sociale [NDLR].

choix dans la construction du cours ; pour aider les élèves à s'approprier ces connaissances et savoir-faire, deux moyens ont été utilisés :

- Leur permettre d'avoir des notes claires, structurées et faciles à visualiser. C'est pourquoi, exceptionnellement, un polycopié recouvrant presque la totalité du chapitre a été distribué, polycopié que les élèves ont complété au fur et à mesure (annexe 9, pp. 61-65).

- Les mettre en situation plutôt que de leur asséner des définitions techniques. Par exemple, pour leur faire comprendre les avantages et les inconvénients des différents statuts juridiques des entreprises (individuelles ou EURL⁹) et des sociétés (de personnes ou de capitaux), je leur ai posé la question suivante, à partir d'un tableau synthétique (annexe 9, p. 63) : vous voulez créer une entreprise, quel statut choisissez-vous et pourquoi ? Leurs réponses contradictoires nous ont permis d'explorer les statuts disponibles ainsi que les passages possibles d'un statut à un autre : EURL, SARL et SA¹⁰ pour, enfin, compléter avec la particularité des groupes.

Pour rendre le cours plus vivant tout en développant des compétences liées à la recherche documentaire, les élèves durent collecter des informations sur les sites Internet d'unités de production diverses. Elles devaient surtout viser à nous éclairer sur leur statut juridique. Elles touchaient des organisations locales et nationales. Pour certains, les recherches étaient précises : Air Austral, Cadjee, France Télécom, EDF-GDF, RFO, Musée Stella Matutina ; pour d'autres, elles étaient plus vastes : trouver des exemples de coopératives et de mutuelles à la Réunion.

Les évaluations formatives furent nombreuses tout au long de ce chapitre pour vérifier systématiquement l'acquisition et la maîtrise des nombreux et nouveaux concepts abordés. Et le TD n'eut aucun lien avec le chapitre car il s'agissait de retravailler un point d'un devoir surveillé antérieur.

S'agissant du chapitre sur la production dans l'entreprise, un questionnaire à choix multiple, en introduction, fut soumis aux élèves pour vérifier les prérequis de vocabulaire et corriger immédiatement les confusions. Puis un court reportage sur l'entreprise Michelin m'a permis, en partant d'un exemple concret, de théoriser les notions de consommation intermédiaire, bien de production, etc. Nous y reviendrons dans la section 3. Et chaque point du chapitre fut à nouveau illustré avec cet exemple concret permettant aux élèves de relier réalité et théorie.

9. EURL : entreprise unipersonnelle à responsabilité limitée ; SARL : société à responsabilité limitée ; SA : société de capitaux.

10. SARL : société à responsabilité limitée ; SA : société anonyme.

La validité de ces stratégies pédagogiques fut mesurée par la réussite des élèves aux devoirs successifs.

2. Le travail de fond réalisé autour des devoirs

Si motiver les élèves a pour objectif de favoriser à long terme une acquisition durable des savoirs et savoir-faire propres aux SES, cela n'est possible que si, à plus court terme, leur réussite aux devoirs est réelle et en progrès. Aussi, il me fallut mener une réflexion autour des devoirs pour en améliorer la conception et réaliser une remédiation efficace et stimulante. Pour illustrer cette réflexion, un exemple de devoir surveillé sur la famille sera pris et étudié en trois temps : la réflexion en amont du devoir, la conception et la correction du devoir et enfin les remédiations envisagées.

2.1. La préparation du devoir

Avant de concevoir le devoir surveillé (DS) n° 1, un bilan s'avérait nécessaire : en début d'année, deux interrogations courtes d'une quinzaine de minutes avaient été soumises aux élèves et portaient sur la restitution de concepts et de calculs, dont les résultats étaient plutôt moyens ; parallèlement, le travail avec les formateurs de l'IUFM insistait sur la nécessité de réaliser un devoir qui reprendrait la philosophie des épreuves du baccalauréat en SES, traitant un sujet d'étude précis en deux étapes : un travail sur documents, puis la rédaction d'une synthèse dont la structure complète serait donnée.

Ce devoir-type, élaboré en collaboration avec les formateurs de l'IUFM, paraissait très ambitieux et difficilement réalisable par des élèves faibles. Après discussion avec ma collègue de seconde, il fut décidé de le tester sur tous les élèves suivant l'option SES, mais nos prédictions étaient assez pessimistes.

Dans la perspective de ce devoir, un TD fut réalisé anticipant le travail de synthèse à fournir. Son objectif était d'apprendre aux élèves à structurer un devoir (annexe 4, p. 49)¹¹. Il révéla qu'ils rencontraient des difficultés dans le tri des arguments. De plus, beaucoup d'entre eux n'ont pas suivi une consigne importante, celle de recopier la totalité de la structure (plan et arguments) pour favoriser leur mémoire visuelle. Ils se sont contentés d'associer les lettres aux titres des sous-parties correspondantes.

11. Sur le sujet « La famille est-elle en crise ? », les grandes lignes d'un plan et des arguments étaient fournis aux élèves, à charge pour eux de les classer et de les répartir dans les sous-parties proposées [NDLR].

2.2. La conception et la correction du devoir

La crise de la famille fut le sujet d'étude retenu pour ce devoir. Sa construction traduit la volonté constante de guider les élèves dans leur travail et de leur poser les questions les plus explicites possibles. La première partie, composée d'exercices visant à évaluer les savoirs et savoir-faire (calculs) acquis au cours du deuxième thème, débouchait sur une deuxième consacrée à un travail de synthèse (annexe 5, pp. 52-55).

Lors du temps de correction, l'annotation des copies doit déjà préparer le travail de remédiation effectué en aval. Pour chaque élève, les points négatifs tout comme les points positifs sont mentionnés sur sa copie. En parallèle, une fiche récapitulative est complétée, reprenant rapidement la note de chaque élève, ses lacunes et ses points forts pour chaque exercice (annexe 5, p. 56). Ainsi, apparaissent de façon synthétique les difficultés rencontrées au cours du devoir.

Les notes obtenues lors de ce devoir furent plutôt encourageantes et ce, contrairement à nos attentes (annexe 6, p. 57). Voici, précisément, les conclusions qui ont pu être tirées : les exercices 2 et 4¹² ont été réussis par tous les élèves pratiquement ; à l'opposé, deux exercices devront être repris plus particulièrement en correction. L'exercice 1 et sa question 2¹³ ont fait émerger de nombreuses confusions, différentes dans les deux classes. En seconde 5, les élèves ont utilisé le concept de « ménage » pour illustrer la diversité des formes familiales actuelles. Et ceux de seconde 6 n'ont pas compris l'opposition qui avait été faite dans le cours entre la famille des années 60 (stable, féconde et légitime) et celle d'aujourd'hui, si bien que leurs exemples de familles actuelles furent : la famille stable, la famille féconde et la famille légitime ! Ensuite, l'exercice 3 a révélé une maîtrise très hétérogène dans les deux classes des calculs demandés. Enfin, la même remarque d'hétérogénéité des travaux s'impose pour la synthèse. Ceci dit, la présentation du devoir a avantagé les élèves, puisqu'ils ont pu prendre l'initiative de rédiger uniquement ce qu'ils maîtrisaient. Mais, même si pour la plupart la synthèse était incomplète, elle prouva que le travail préalable réalisé en TD n'avait malheureusement pas été réinvesti.

Suite à ces constats, un travail de remédiation s'imposait.

12. L'exercice 2 demandait aux élèves de compléter un texte à trous. Dans l'exercice 4, les élèves devaient répondre à des questions posées sur un bref extrait d'article du *Monde de l'éducation* [NDLR].

13. Cet exercice portait sur un texte donnant des caractéristiques de la famille. La question 2 demandait de trouver et de définir deux familles autres que nucléaire et conjugal existant aussi dans les sociétés développées [NDLR].

2.3. La remédiation pour restaurer l'assurance et progresser

La correction en classe de ce devoir a surtout porté sur les exercices 1 et 3, sources de difficultés, et s'est appuyée sur la fiche-bilan réalisée. Ainsi, il est plus aisé de solliciter les élèves en fonction de leurs lacunes pour qu'ils les corrigent. Cela fonctionne plutôt bien et ils sont agréablement surpris de la précision de mes commentaires au sujet de leurs productions. Pour la synthèse, comme pour la plupart ils n'avaient pas eu le temps de la rédiger pendant le contrôle, je pensais que dicter une correction serait inefficace. Les élèves furent donc invités à la rédiger à la maison. Ils firent l'effort de refaire ce travail, mais les résultats furent plus ou moins probants, soit parce que ce travail n'était pas noté, soit parce que les difficultés liées à la rédaction étaient trop importantes. Cependant, le bilan fut plutôt positif car ce travail fut profitable à la majorité des élèves, identique à celui réalisé en devoir pour trois d'entre eux et en régression pour un seulement. Deux autres remarques peuvent être faites :

- La première : certains élèves, comme Aurore, ont eu tendance à recopier des passages de leur livre. Même si cela est considéré comme une lacune, cela prouve aussi que les élèves recherchent des informations et tentent de se les approprier (annexe 5 bis, p. 55).

- La seconde : une autre élève, Morgane, s'est appuyée sur le plan du TD sur la famille pour structurer ses propos et étoffer ses arguments. C'est la seule, mais comme c'est réconfortant !

Par la suite, la non-reprise de ce modèle de devoir dans le DS n° 2, avec un travail moins guidé, s'avéra néfaste pour les productions et les résultats des élèves dont les notes chutèrent. Si bien que le DS n° 3 fut calqué à tous points de vue sur le premier et les notes augmentèrent à nouveau sensiblement (annexe 6, p. 57). Une remédiation d'une nouvelle nature fit suite à ce dernier devoir et fut certainement l'une des plus efficaces de toutes celles mises en œuvre jusque là :

Grâce aux fiches-bilan de chacun des devoirs, une classification des élèves en trois groupes fut possible selon leurs compétences dans l'exercice de la synthèse :

- groupe 1 : difficultés dans le tri des informations ;
- groupe 2 : difficultés dans la rédaction et l'argumentation ;
- groupe 3 : maîtrise des compétences mentionnées ci-dessus.

Un TD dont l'objectif était de travailler une synthèse a donc été conçu sous forme d'ateliers pour mettre en place une pédagogie active et différenciée respectant le niveau hétérogène des élèves. Les plus faibles ont pu revenir sur leurs difficultés et les plus forts ont pu aller de l'avant avec un exer-

cice classique de première (annexe 10, p. 66-68). En seconde 5, il y eut plusieurs groupes pour l'atelier 1 et une seule élève dans l'atelier 3 alors qu'en seconde 6, un groupe fit l'atelier 1, un autre l'atelier 3 et plusieurs le 2.

Le bilan fut très positif : les élèves ont apprécié ce travail en groupe et cette formule d'ateliers qui leur laissait une certaine liberté puisqu'ils pouvaient naviguer d'un atelier à l'autre quant le premier, imposé, était réalisé. Leur travail fut donc efficace et leurs productions en net progrès.

Tous ces travaux peuvent être dynamisés par l'utilisation de certains supports.

3. Des auxiliaires de cours précieux dans le cadre d'une pédagogie active

Les auxiliaires (rétroprojecteur, audiovisuel et informatique) ont le mérite de rendre le cours plus interactif et donc moins monotone. Mais, pour optimiser leur efficacité et amoindrir leur aspect ludique, ils faut les utiliser de façon récurrente.

3.1. L'attrait du rétroprojecteur

Pendant le cours, il est possible de projeter des transparents au tableau : pour travailler en même temps que les élèves sur les documents et pour les aider à clarifier leur prise de notes. Le fichier Hatier de seconde (collectif, 2000) offre sur ce point de nombreuses possibilités. La fiche transparente n° 5 reproduit un schéma de Jacques Freyssinet sur les frontières de l'emploi qui figure souvent dans les manuels des élèves. La fiche n° 10 fut retenue pour visualiser la répartition de la valeur ajoutée et aborder ses diverses composantes. Et la fiche n° 11, en retraçant l'évolution de la répartition de la valeur ajoutée, fut l'occasion de revenir sur un savoir-faire important : la compréhension et l'analyse d'un graphique. Associer à ces deux dernières fiches des synthèses à trous, projetées et corrigées en même temps au tableau, permit de compléter efficacement leur analyse et de gagner temps et lisibilité pour leur correction (annexe 11, pp. 69-70).

Mais le recours au rétroprojecteur peut aussi stimuler l'activité des élèves. L'exemple suivant l'illustre. Pour étudier les inégalités face au chômage, six documents furent retenus et étudiés en binôme à l'aide de questions (pendant 20 minutes). Ensuite, chaque binôme devait rédiger une synthèse sur transparent (10 minutes) puis présenter ses conclusions au reste de la classe. Les productions furent regroupées et photocopiées pour chaque élève (annexe 11, pp. 71-74). Tous les élèves s'investirent et le travail fut plutôt positif. Cependant, plusieurs écueils ont été rencontrés. Les élèves peinent à passer, de

façon autonome, des questions à la synthèse globale ; de ce fait, le travail d'analyse et de rédaction s'est prolongé au détriment de l'exposé des conclusions. J'ai pu aussi mesurer, lors du DS n° 2, qu'ils ont eu du mal à s'appropriier les points qu'ils n'avaient pas vus eux-même, soit parce qu'ils ne les avaient pas mémorisés correctement, soit parce qu'ils n'avaient pas pris la peine de relire le dossier distribué. Il conviendrait donc de multiplier ces activités pour les routiniser et accroître leur efficacité.

Un autre outil à privilégier en SES est l'audiovisuel, riche de possibilités.

3.2. L'utilisation aisée et efficace de l'audiovisuel

L'audiovisuel a un effet quasi magique sur les élèves. Exhibez une cassette vidéo et soyez assuré que curiosité et engouement seront au rendez-vous. Reste à réaliser un travail efficace. Un des objectifs permanents dans son utilisation est d'amener les élèves à regarder autrement la télévision, en leur montrant que l'on peut partir d'un banal reportage pour construire une analyse économique ou sociologique et en les conduisant à un décryptage autonome des médias. Deux expériences pédagogiques m'ont permis d'utiliser cet outil, en travaux dirigés et en cours ; elles seront reprises par ordre chronologique :

- Pendant l'étude de la famille, un TD (annexe 4, pp. 50-51) ayant pour objectif l'apprentissage de la prise de notes, fut construit à partir d'un reportage de « 52 à la une » (TF1) qui portait sur la polygynie des mormons d'Utah. Après la lecture de quelques conseils méthodologiques pour les aider dans ce difficile exercice, deux projections étaient prévues, entre lesquelles fut distribué et lu un questionnaire. Il devait orienter les élèves dans leur prise de notes pour séparer l'utile de l'accessoire. Au cours de la première projection, les élèves furent si surpris par le reportage qu'ils en oublièrent presque de prendre des notes ! Je dus donc leur rappeler l'objectif fixé. Leurs notes furent abondantes et tassées pour la plupart et pauvres pour quelques uns. Avant de commencer l'exercice, je leur avais conseillé d'aérer leurs notes pour pouvoir compléter la première prise par la seconde. Pour visualiser ces deux prises, ils devaient utiliser deux couleurs différentes. Il s'est avéré que les deux prises de notes, plutôt que de s'imbriquer, se succédaient, compactes.

- La seconde expérience est plus récente et porte sur la production dans l'entreprise. Pour traiter un point du cours, j'ai choisi un très court extrait (à peine 4 minutes) d'un reportage de Capital (M6) montrant le processus de production d'un pneu dans l'usine Michelin. L'objectif de cette séquence était la construction de définitions de concepts abstraits relatifs aux facteurs de production (annexe 12, p. 75), la maîtrise de ces notions étant nécessaire

pour la compréhension du reste du chapitre traitant de la combinaison productive et de ses évolutions. En partant de cet exemple, nous avons progressivement substitué au langage courant des termes économiques dont les élèves ont élaboré la définition. Un schéma synthétique à trous a permis une organisation visuelle des étapes successives en même temps qu'une évaluation formative. Par la suite, chaque point du chapitre fut illustré avec l'exemple de l'entreprise Michelin et j'envisage, d'ailleurs, d'utiliser d'autres extraits pour aborder les relations dans l'entreprise.

Ces deux expériences se sont révélées très fructueuses : un reportage marque durablement la mémoire des élèves et peut être mobilisé à différents moments du thème voire de l'année. De plus, l'audiovisuel s'avère relativement facile d'utilisation.

En revanche, mes conclusions seront plus nuancées au sujet de l'informatique.

3.3. L'attractivité illusoire de l'informatique et d'Internet

L'outil informatique peut être exploité en cours ou dans le cadre d'un travail de recherche préalable à celui-ci. Voici les deux séquences de TD menées.

Le premier TD fut construit autour de la recherche et du traitement de données portant sur la population active et surtout sur le chômage sur le site de l'INSEE (annexe 13, p. 76) ; plusieurs degrés d'étude furent choisis : local (Saint-Leu), départemental (Réunion) et national (Métropole), pour permettre aux élèves une meilleure connaissance de leur environnement économique, tout en le comparant au niveau national, cadre d'étude du programme. En effet, leurs représentations chiffrées du chômage s'avèrent très souvent erronées. Et, en plus des savoir-faire liés à la collecte des informations, ce TD était l'occasion de réinvestir des savoir-faire en termes de calculs (population active occupée, application de pourcentages, etc.). Le bilan fut différent selon les élèves.

Dans l'ensemble, il fut plutôt encourageant. Les élèves étaient volontaires et motivés. Ils firent leur maximum pour trouver toutes les informations. Comme j'avais réparti le travail entre les binômes (chacun recherchant les informations relatives à un échelon géographique), les élèves les plus rapides sont spontanément allés aider leurs homologues en difficulté.

Mais certains points sont aussi à déplorer : la réalisation d'un travail autonome n'est pas effective pour de nombreux élèves. Dès qu'ils se heurtent à un obstacle de recherche par exemple, ils réclament l'aide du professeur au lieu d'explorer un peu plus le site. La même remarque peut être faite concernant le lien entre les connaissances du cours et les données trouvées. À un

moment, il leur était demandé de calculer la population active. Très peu ont alors ajouté les chômeurs aux actifs occupés. Ils ne sont pas non plus interpellés par des résultats déments : un nombre de chômeurs réunionnais supérieur à la population de l'île ou un taux de chômage qui excède les 100 % ! En dernier lieu, il est possible de douter de la qualité du travail de deux élèves : Julienne et Aurore. Julienne, partie en quête de son mot de passe égaré, a commencé ses recherches tardivement. Démotivée, elle n'a pas fait l'effort d'effectuer le travail demandé, trop pressée d'aller en récréation. Dans l'autre classe, Aurore a bâclé le travail, passant à côté de l'objectif du cours trop éloigné du sien : pouvoir consulter ses courriels sur la messagerie, impossible au CDI mais aussi en cours !

Les difficultés rencontrées lors de cette séquence cristallisent celles liées au travail sur Internet. Les élèves ont été inefficaces dans leurs recherches : ils n'appliquent pas les conseils méthodologiques donnés par le corps enseignant et ils sont submergés par l'abondance des informations. Aurore, par exemple, qui devait trouver des exemples de mutuelles à la Réunion et indiquer leurs objectifs et domaines de compétences a recopié intégralement deux pages sur l'Union départementale de la Mutualité réunionnaise, sans réfléchir à ce qu'elle recopiait.

Le second TD informatique mis en place en seconde 5 portait sur l'utilisation du logiciel Clueco afin de travailler sur les professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) de façon ludique. L'objectif était de retrouver la PCS inconnue d'un personnage à partir de questions, sachant que chacune avait un coût et que les élèves ne disposaient que d'un budget limité. Mais la gestion de ce TD a été mise à mal par un problème matériel. Le logiciel, sur support « disquette », ne fut exploitable que sur deux ordinateurs, les autres ne reconnaissant pas la source « disquette ». Même si le jeu en lui-même a bien fonctionné, les élèves m'ont d'ailleurs surpris par leurs stratégies et leur perspicacité, l'interactivité élève/ordinateur a été plus que limitée, car j'ai dû scinder la classe en deux grands groupes.

Finalement, après ces brèves expériences, j'ai pu constater que ces TD étaient non seulement gourmands en temps de préparation mais aussi que leur efficacité était très aléatoire, dépendant du bon fonctionnement du matériel informatique et de la qualité de connexion aux sites explorés. Il se trouve que le site de l'INSEE, précédemment cité, est souvent inaccessible, car saturé aux heures de pointe.

Conclusion

Ma réflexion portait initialement sur la motivation des élèves, mais rapidement, j'ai réalisé que cette dernière était indissociable de leurs résultats scolaires. Les notes des premiers devoirs étaient parfois faibles. Or, comment un lycéen peut-il avoir envie de travailler en SES ou ailleurs si ses résultats sont médiocres, voire franchement mauvais ? On comprend, dès lors, l'intérêt d'expériences pédagogiques poursuivant le double objectif suivant : motiver les élèves pour favoriser leur réussite scolaire. Pour quel bilan ?

En général, les relations pédagogiques avec mes deux classes de seconde ont été bonnes et fructueuses : les élèves ont adhéré aux activités proposées en classe et se sont impliqués en participant activement et en réalisant le travail attendu. Cependant, une nuance doit être apportée : la motivation n'a pas toujours été suffisante pour que tous s'investissent régulièrement et sérieusement dans leur travail personnel. Par conséquent, les résultats scolaires s'en sont ressentis.

Les résultats aux devoirs surveillés peuvent être un indicateur de leur réussite scolaire. Une étude de ceux-ci (annexe 6, p. 57) invite à plusieurs constats. Globalement, après un premier devoir mieux réussi qu'en seconde 6, la seconde 5 accusa un net retard pour les devoirs suivants. Mais, grâce aux progrès réalisés tout au long de l'année, ce retard s'est réduit. En seconde 6, les résultats ont progressé régulièrement. Et dans chaque classe, les élèves ayant régressé sont restés minoritaires. Ce bilan est donc encourageant même s'il demeure en-deçà des objectifs fixés.

En effet, le niveau de ces deux classes (et surtout de la seconde 5) reste fragile et ce malgré la mise en œuvre d'une pédagogie qui se voulait souvent active et parfois différenciée. Et pour ceux à qui elle a manifestement profité, compte tenu de leurs réels et conséquents progrès en SES – à l'exemple de Flavina – leur passage en première ES n'est malheureusement pas assuré au vu de l'ensemble de leurs résultats.

Bibliographie

- BEITONE Alain, DECUGIS-MARTINI Marie-Ange et LEGARDEZ Alain (1995), *Enseigner les sciences économiques et sociales*, Armand Colin, « Formation des enseignants / Professeurs des lycées ».
- BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude (1971), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Minuit, « Le Sens commun » (1^{re} édition : 1964).
- CAPUL Jean-Yves (sous la direction de) (2000), *Sciences économiques et sociales, seconde*, Hatier.

- CHATEL Élisabeth *et alii* (2000), *Élèves et professeurs en classe de sciences économiques et sociales. Pédagogies actives et activité intellectuelle de l'élève*, INRP, « Didactiques des disciplines ».
- CHEUNG-CHIN-TUN Yvon et LEBON Henri (2002), *Fiches d'identité des lycées publics (LGT et LPO)*, Rectorat de la Réunion, note d'information n° 75, juillet.
- COLLECTIF (1993), *Utiliser des objectifs de référence en classe de seconde : sciences économiques et sociales*, Ministère de l'Éducation nationale, « Innovations pédagogiques ».
- COLLECTIF (2000), *Transparents de Sciences économiques et sociales, seconde*, Hatier.
- DESSIOUX Jacques et GÉHANNE Jean-Claude (1990), *Enseigner les sciences économiques et sociales*, CRDP de Nantes.
- DEVELAY Michel (1992), *Pour une pédagogie du sens*, Spirales.
- DURU-BELLAT Marie et VAN ZANTEN Agnès (1999), *Sociologie de l'école*, Armand Colin, « U / Sociologie » (1^{re} édition : 1992).
- ÉCHAUDEMAISON Claude-Danièle (sous la direction de) (2000), *Sciences économiques et sociales, seconde*, Nathan.
- FORQUIN Jean-Claude (1989), *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, De Boeck Université.
- KELLERHALS Jean et MONTANDON Cléopâtre (1991), *Stratégies éducatives des familles*, Delachaux et Niestlé, « Perspectives contemporaines ».
- LYCEE POLYVALENT STELLA (2002), *Bulletin de rentrée, année scolaire 2002-2003*, Saint-Leu.