

Classification des savoirs et apprentissages en SES : quels enjeux pour l'école ?

L'objectif de cet article est de montrer que l'apprentissage des élèves est d'autant plus efficace et d'autant moins inégalitaire que l'enseignant prend la mesure d'une nécessaire classification des savoirs conduisant à distinguer ceux qui relèvent du champ scolaire et ceux qui en sont extérieurs. Cette classification des savoirs est placée au centre du contrat didactique entre l'enseignant et ses élèves et elle participe à la transformation de leur système de représentations tout en créant les conditions qui permettront d'éviter les malentendus sociocognitifs.

Margaux Osenda,
professeur de SES
au lycée Saint-Exupéry
à Marseille

Christophe Rodrigues,
professeur de SES
au lycée Paul-Gauguin
de Papeete

Les débats sur l'école conduisent souvent à opposer de manière frontale deux conceptions du rapport aux savoirs scolaires, du rapport au statut des enseignants et du rapport que les élèves entretiennent avec les apprentissages. Si le fondement de ce débat est ancien, certains in- échissements institutionnels récents conduisent à le renouveler de manière signi- cative.

Pour les uns, se réclamant de la tradition républicaine universaliste, l'école doit transmettre à tous les élèves des savoirs et une culture académique, composantes fondamentales de la citoyenneté. Les tenants de cette conception fustigent souvent la remise en cause de la rigueur des contenus et de certains enseignements dans l'école actuelle. Ils défendent l'idée du primat des savoirs et notamment des connaissances fondamentales sur lesquelles il ne faut pas transiger : défense d'un enseignement rigoureux des mathématiques et du français en école primaire, défense de l'enseignement des langues mortes, etc., sont des exemples qui marquent l'ancrage de cette conception de l'école dans le débat public. Les considérations

pédagogiques apparaissent comme secondaires et, même si l'expression « cours magistral » est aujourd'hui peu utilisée et a mauvaise presse, c'est traditionnellement ce type de démarche qui semble la plus appropriée pour les tenants de cette approche. Pour les autres, issus notamment de courants pédagogiques dits de « l'école nouvelle », apprendre est un processus intellectuel dont les ressorts sont complexes, ce qui implique une démarche sous la forme de découvertes successives par les élèves. Cela suppose que l'école invente des dispositifs qui placent les élèves en activité, en identi- ant la diversité des besoins que ces derniers expriment. Les tenants de cette approche, que l'on nomme souvent les « pédagogues » dans le débat public, considèrent que l'école doit s'adapter aux caractéristiques des élèves issus de la démocratisation et qu'elle doit en particulier le faire par la mise en œuvre d'innovations pédagogiques. Celles-ci ont vocation à rompre avec le cadre traditionnel de la classe, qui est supposé être un obstacle à la « motivation ». Les savoirs deviennent un enjeu secondaire et l'accent est mis sur la construction de rapports

nouveaux entre l'enseignant et les élèves : il s'agit de stimuler leur activité pour qu'ils puissent donner du sens à l'école et y trouver des sources de motivation. Il s'agit aussi de démystifier le statut de l'enseignant de sorte que le « Maître » cède la place à un adulte référent qui accompagne les élèves. La légitimité de l'enseignant repose alors sur des fondements nouveaux : travailler la bienveillance, guider les élèves pour leur permettre de progresser au fur et à mesure de leurs découvertes, stimuler leur créativité, créer les conditions d'un apprentissage qui s'arrichisse autant que possible des disciplines scolaires au profit d'un travail interdisciplinaire, etc.

Il est manifeste que les positions défendues par les « pédagogues » sont aujourd'hui majoritaires. Des travaux récents (voir notamment [1]) montrent que les pratiques enseignantes se sont orientées vers la promotion et la mise en œuvre de pédagogies dites « innovantes ». Cela se manifeste dans les plans académiques de formation continue qui conduisent à accorder la priorité à certains dispositifs tels que les groupes de travail interdisciplinaires, les expérimentations dites de « classe inversée » [2, 3], l'usage intensif des TICE avec les élèves, etc. ; ou encore dans les parcours de formation qui sont proposés dans les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), au sein desquels les dispositifs tournés vers le travail sur les compétences, sur l'interdisciplinarité, etc., sont aujourd'hui devenus une norme dont personne ne semble contester le fondement. Enfin, la réforme du collège conduite par la ministre Najat Vallaud-Belkacem à partir de 2015 contribue à renforcer la légitimité des pratiques pédagogiques de cette nature : les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI), l'accompagnement personnalisé (AP) ou encore la nouvelle présentation des bulletins scolaires sous forme de « compétences » en sont des exemples emblématiques. Nous sommes aujourd'hui face à une situation où le caractère doctrinaire de ce débat semble avoir atteint un point culminant : en juin 2017, les annonces du ministre Jean-Michel Blanquer relatives à la réinstauration des classes bilingues en collège dès la 6^e, ou le fait de laisser le « choix » aux chefs d'établissements dans la poursuite du dispositif des EPI¹ annoncent clairement une logique de rupture par rapport à l'équipe ministérielle antérieure et laissent à penser que l'école est condamnée à une succession d'allers-retours, de réformes et de

contre-réformes, en fonction de considérations qui apparaissent comme essentiellement politiques.

Notre objectif est de montrer, dans une perspective didactique appliquée au cas des sciences économiques et sociales, que cette controverse entre pédagogies « traditionnelle » et « innovante » est un faux débat, et qu'une sortie par le haut de ce dilemme est possible. Nous proposons pour cela de prendre comme enjeu de réflexion le statut des savoirs enseignés à l'école afin d'examiner comment il conditionne les modalités d'apprentissage des élèves. Notre hypothèse centrale est que s'il ne suffit pas que l'enseignant « dise » pour que les élèves apprennent, et que chercher à l'inverse à stimuler l'activité autonome des élèves, supposée spontanément féconde et réflexive, en focalisant toute l'attention des enseignants sur des dispositifs pédagogiques prétendument nouveaux, n'est pas non plus de nature à favoriser leurs apprentissages. Nous proposons de montrer sous quelles conditions les élèves peuvent s'inscrire dans un apprentissage efficace, compatible avec un haut niveau « d'exigence intellectuelle », y compris et surtout pour les élèves scolairement les plus fragiles [4].

Savoirs scolaires et savoirs extrascolaires

La légitimité sociale de l'école repose, en grande partie, sur le statut des savoirs qu'elle sélectionne pour devenir des objectifs d'enseignement. Les fondements du lien que l'enseignant établit avec ses élèves dépendent directement du statut de ces savoirs. Ce lien se trouve institutionnalisé dans le cadre d'un contrat qui, depuis Ludwig Wittgenstein et, plus récemment, avec les travaux de Guy Brousseau en France [5], se nomme le *contrat didactique*. Selon Brousseau, le contrat didactique se définit comme « l'ensemble des comportements spécifiques et des connaissances enseignées du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître » [6]. De manière convergente, Jean-Pierre Astolfi et Michel Develay écrivent à propos du contrat didactique qu'il « décrit les règles implicites qui régissent, dans le système constitué par l'enseignant, l'élève et l'objet d'apprentissage, le partage de ce dont chacun des deux partenaires a la responsabilité, et est comptable devant l'autre » [7]. Ce contrat implique un engagement réciproque entre l'enseignant et ses

¹ Ce qui, de fait, sonne comme une incitation à leur marginalisation...

élèves. Celui-ci repose sur un certain nombre d'attentes plus ou moins implicites liées au rôle social de l'enseignant d'une part et au rôle social des élèves d'autre part. Or, la confiance requise pour assurer la solidité de cet engagement réciproque suppose de s'accorder sur le point fondamental qu'est la nature des savoirs que les élèves apprennent et... que l'enseignant enseigne. *Notre hypothèse est ici que le contrat didactique se trouve renforcé dès lors que cet accord sur la nature des savoirs est clairement explicité par l'enseignant à ses élèves*². Même si la centralité de l'école a pu conduire pendant longtemps à un accord tacite sur le statut de ces savoirs, une des caractéristiques des sociétés fondées sur la modernité réexamine au sens d'Ulrich Beck [8] est justement une remise en question de la légitimité de fait que les individus attribuent aux institutions de la République, au profit d'une légitimité discutée, construite et évolutive. Ainsi, il est essentiel aujourd'hui que chaque enseignant rende explicite l'existence de plusieurs *registres de savoirs*, de sorte que les élèves s'approprient l'idée de leur nécessaire classification pour réussir à l'école. Il s'agit en fait de compte pour l'un et pour les autres de répondre à deux questions essentielles : qu'apprend-on à l'école ? Pourquoi est-ce important d'y apprendre ceci plutôt que cela ? Cette *classification des savoirs* vise à distinguer les savoirs scolaires d'une autre catégorie de savoirs, que nous proposons de nommer les savoirs extrascolaires.

Les *savoirs scolaires* sont issus des catégories savantes, construits par l'école et choisis comme objectifs d'apprentissage par l'enseignant. Ils ont fait l'objet d'un processus de transformation via la *transposition didactique* et ils acquièrent une légitimité spécifique, par et dans l'école.

Les *savoirs extrascolaires* se constituent, pour chaque individu, au cours de sa trajectoire biographique et sur la base de sa socialisation familiale, politique, religieuse, etc. En suivant Jérôme Deauvieux [9], on peut considérer que les savoirs extrascolaires se composent de savoirs politiques et de savoirs d'expérience issus de la connaissance ordinaire du monde social. Ces savoirs extrascolaires qui se construisent, au moins pour partie, sur un mode non intentionnel, contribuent fortement à structurer le *système de représentations* par lequel les élèves donnent du sens au monde qui les entoure. On touche ici à l'une des fonctions essentielles de l'école : apprendre à l'école, c'est pour les élèves

s'approprier les savoirs qui ont été sélectionnés et transformés par l'école, et les articuler avec des savoirs qui sont appris en dehors de l'école.

L'apprentissage scolaire et le registre des savoirs

« Apprendre » pour un individu correspond au processus par lequel il réorganise son mode de pensée de sorte qu'il parvienne à accomplir des tâches, à résoudre des énigmes ou à expliquer le monde qui l'entoure d'une manière qui soit supérieure à ce qu'il pouvait réaliser avant le processus. Les chercheurs qui s'inscrivent dans le courant du constructivisme nomment ce mode de pensée un *système de représentations*. En suivant Jean Piaget [10], on peut considérer que l'esprit humain construit ses propres structures de connaissances en interaction avec son milieu, de telle sorte qu'apprendre revient à modifier durablement ses représentations et ses schèmes d'action. Trois caractéristiques définissent le concept de représentation sociale : a) chaque représentation est constituée d'un ensemble d'idées, de croyances, de jugements, qui, articulées avec d'autres représentations, forment un système structuré ; b) ce système produit des grilles de lecture permettant d'interpréter le monde et de lui donner de la cohérence ; c) ce système fait l'objet d'une validation sociale et d'un partage qui se renforce (ou s'affaiblit) au gré des interactions sociales.

Selon Jean-Claude Abric [11], le système de représentations remplit plusieurs fonctions au-delà de la fonction cognitive citée ci-dessus : il permet à l'individu de construire et de renforcer son identité (fonction identitaire) ; il permet de le guider dans ses choix de comportements et de pratiques sociales (fonction d'orientation) ; enfin, il permet de légitimer *a posteriori* les prises de positions et les comportements sociaux que l'individu a adoptés (fonction de justification) [12]. Prendre la mesure, pour l'enseignant, de l'existence de ce système de représentations est essentiel pour la raison suivante : puisque apprendre implique de le modifier, on comprend que les élèves sont par nature rétifs à l'apprentissage. Cela ne signifie pas nécessairement que, consciemment, ils ne veulent pas apprendre, mais qu'apprendre implique de remettre en cause des dispositions établies alors que celles-ci contribuent à structurer leur identité tout en rendant intelligible leur rapport au monde.

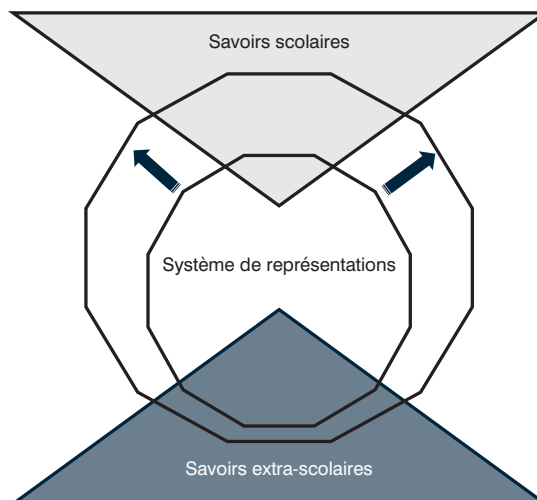
² Il s'agit donc d'une nuance par rapport à la définition du contrat didactique telle qu'elle est proposée par Astolfi et Develay dans la mesure où la règle se doit d'être explicitée.

Cette idée-force selon laquelle les élèves sont – inconsciemment – résistants face à l'apprentissage permet de rappeler à quel point le concept de « motivation », souvent utilisé par les enseignants, rend de mauvais services et devrait être considéré avec prudence. Philippe Meirieu rappelle à ce propos « qu'on ne fait pas boire un cheval qui n'a pas soif », expression que l'on doit à Célestin Freinet [13]. Un des problèmes essentiels de l'école serait donc celui de la motivation des élèves, motivation qui ferait souvent défaut et sur laquelle les enseignants auraient naïvement peu de prise, ce qui semblerait nécessiter de mettre en œuvre des dispositifs visant à la stimuler. On retrouve ici une hypothèse centrale chère aux « pédagogues » : la forme scolaire serait par nature ennuyeuse. La démotivation des élèves pourrait être combattue en rompant avec cette forme scolaire, ce qui conduit aux innovations pédagogiques évoquées plus haut. Ce n'est donc pas du côté de l'acte d'apprendre, de ses ressorts propres et des savoirs qui lui sont associés que les « pédagogues » orientent leur réflexion, mais plutôt sur des tentatives pour trouver en dehors de ce processus des moyens pour intéresser les élèves. Philippe Meirieu défend à ce propos une position dépourvue d'ambiguïté :

« Mais Freinet, pour autant, ne sous-estimait pas la différence entre un cheval et un élève. Il savait que tout cheval à qui on ne donne pas à boire finit toujours par avoir soif, tandis qu'il est fort rare qu'un élève privé de mathématiques vienne réclamer à ses éducateurs le théorème de Thalès ! [...] Freinet lui-même pointe [...] la distinction fondamentale entre la "motivation" qui ne s'appuierait que sur des intérêts préexistants, et la "mobilisation", que l'adulte s'efforce de susciter, par laquelle il permet l'émergence d'intérêts nouveaux et favorise l'engagement de l'élève dans des apprentissages pour lesquels il n'était pas spontanément motivé. » [13]

Raisonné en termes de « motivation » conduit à ignorer ce qui se joue lorsque les élèves apprennent. S'il est manifeste que ces derniers ne s'engagent pas avec volonté dans le processus d'apprentissage, c'est qu'en réalité ils mettent à l'épreuve leur système de représentations afin de tester ses résistances. Pour Samuel Johsua et Jean-Jacques Dupin par exemple, « les représentations des élèves font la preuve d'une extraordinaire capacité d'adaptation logique. Elles sont souvent aptes à se développer pour englober des expériences nouvelles, tout en restant fondamentale-

Figure 1. Registre des savoirs et système de représentations



Source : auteurs.

ment fausses du point de vue scientifique » [14]. Or, la question de la classification des savoirs occupe une place centrale dans cette incitation à la prise de risque vers l'acte d'apprendre : nous posons comme hypothèse que pour que l'élève soit incité à transformer son système de représentations, il faut qu'il ait préalablement compris d'une part qu'il existe une différence de nature entre ce qu'il apprend à l'école et ce qu'il apprend à l'extérieur de l'école et, d'autre part, que les savoirs scolaires sont les seuls savoirs valides à l'intérieur du champ scolaire.

Au début du processus d'apprentissage, la structure du système de représentations est symbolisée par le dodécagone inférieur (celui qui présente la surface la plus petite dans le schéma, fig. 1). On suppose que ce système est majoritairement composé de savoirs extrascolaires et minoritairement de savoirs scolaires. Afin d'illustrer cette idée, on peut s'appuyer sur le cas du thème de la monnaie et du financement de l'économie dans le programme de 1^{re}. Notre expérience nous conduit à penser qu'il est fréquent de rencontrer dans le débat public des positions récurrentes qui renvoient à un système de représentations que l'on retrouve souvent chez des élèves de lycée. Ce système de représentations peut être résumé de la manière suivante ³ :

a) La monnaie a été inventée pour faciliter et accélérer les relations marchandes qui existaient sous forme « primitive » par le recours au troc au sein des sociétés humaines.

b) L'invention de la monnaie a contribué à dénaturer les relations économiques en introduisant des valeurs centrées sur la recherche du profit à outrance.

³ Nous précisons qu'il s'agit là d'un exemple illustratif.

c) Dans le système financier actuel, les banques centrales créent de la monnaie et donnent le droit aux banques privées de la prêter avec profit.

d) Les banques privées ne créent donc pas de monnaie mais s'enrichissent en prêtant les fonds des agents qui ouvrent des comptes chez elles (« l'argent travaille ! »).

e) Les banques privées accumulent ainsi des richesses considérables au détriment des citoyens, et ce mécanisme pervers se renforce en temps de crise : les banques qui ont adopté des positions fortement spéculatives sont renouées par les pouvoirs publics.

f) Au final, les banques prêtent avec profit ce qui ne leur appartient pas.

son système de représentations. Dans le schéma ci-dessus, cela se traduit par une hausse de la surface du dodécagone conduisant à une recombinaison entre les savoirs scolaires et les savoirs extrascolaires. En apprenant, l'élève intègre dans son système de représentations davantage de savoirs scolaires et les articule avec des savoirs extrascolaires qui peuvent également se voir attribuer une place plus grande mais selon une configuration inédite. En fin de compte, l'apprentissage implique un principe selon lequel les savoirs extrascolaires sont supposés invalides... au sein de l'école. C'est l'élève qui, par recombinaison de son système de représentations, pourra être conduit à attribuer à ces savoirs

“Lorsque l'apprentissage scolaire est à l'œuvre, cela signifie que l'élève bouleverse la structure de son système de représentations”

Cet enchaînement d'idées fait preuve d'une certaine cohérence. Il a par ailleurs pour lui la force de l'évidence : le monde observable envoie des signaux nombreux permettant de conforter cette explication. La « monnaie et ses excès » associés au « pouvoir de l'argent », aux inégalités de richesses, font l'objet de critiques récurrentes ; l'actualité est marquée par des épisodes qui « révèlent » la responsabilité des banques dans l'origine des crises, etc. Il est par ailleurs manifeste qu'un tel système de représentations ne repose pas exclusivement sur des bases erronées : les travaux scientifiques attestent bien du fait que les banques et les autres institutions financières occupent une place centrale dans l'avènement des crises économiques modernes ; pour autant, l'argument selon lequel les banques ne créent pas de monnaie et prêtent avec profit ce qui ne leur appartient pas est scientifiquement faux. Dès lors, la question de savoir comment trancher ce qui est « faux » de ce qui est « vrai » se pose.

Lorsque l'apprentissage scolaire est à l'œuvre, cela signifie que l'élève bouleverse la structure de

extrascolaires un sens nouveau, doté d'une plus grande pertinence et, le cas échéant, à faire croître leur place au sein de son système. L'exemple de la monnaie et du financement de l'économie peut à nouveau être éclairant. Les savoirs scolaires qui sont en jeu dans cet apprentissage peuvent se résumer comme suit :

a) La monnaie est une institution centrale pour les sociétés qui accordent une place significative au marché dans la coordination des activités économiques. S'il existe des sociétés sans monnaie, il s'agit de sociétés dépourvues de relations marchandes.

b) Il existe de nombreuses sociétés marchandes, non capitalistes, et ces sociétés sont fondées sur l'échange monétaire. À ce titre, le concept de monnaie ne peut être pris comme synonyme « d'argent », de « richesse » ou associé à l'objectif prioritaire de recherche du profit.

c) Dans le système financier actuel, ce sont les banques privées qui, très majoritairement, créent de la monnaie. La banque centrale assure la supervision et la régulation du système.

d) Les banques privées sont des entreprises qui peuvent avoir un objectif premier de recherche de profit (même s'il existe aussi des banques mutualistes) : l'atteinte de cet objectif est notamment fonction de l'efficacité avec laquelle elles conduisent leurs activités de financement.

e) Faute d'un dispositif de supervision bancaire suffisamment ambitieux et efficace, les banques sont incitées à adopter des comportements spéculatifs, ce qui accroît le risque systémique et conduit à des crises économiques parfois elles-mêmes systémiques.

f) Les banques sont des acteurs clés du système financier puisqu'elles contribuent à alimenter l'économie en monnaie. Le débat porte sur le degré de régulation publique du système bancaire.

Un élève qui s'inscrit efficacement dans un apprentissage conduisant à la maîtrise de ces savoirs ne pourra le faire sans remettre en question son système de représentations. Il pourra par exemple se trouver en conflit avec une composante de sa socialisation politique le conduisant à penser que le comportement des banques relève de l'escroquerie organisée. Cependant, lorsque l'apprentissage a lieu, tous les savoirs extrascolaires ne sont pas nécessairement remis en question : un élève apprendra par exemple que, contrairement à une idée reçue qu'il pensait juste, la banque centrale n'est pas l'institution qui est majoritairement à l'origine de la création monétaire, que celle-ci ne donne pas un droit abusif aux banques privées de « prêter » la monnaie dont la banque centrale serait à l'origine et que les banques privées sont essentielles dans le fonctionnement actuel du système monétaire. Par ailleurs, un tel élève comprendra mieux les causes des crises monétaires et financières, de sorte que cela le conduira à réarticuler et renforcer son savoir extrascolaire.

Les malentendus d'apprentissage et le registre des savoirs

Cette analyse de l'apprentissage à partir de la classification des savoirs peut également s'avérer féconde pour rendre compte des inégalités scolaires. Les travaux scientifiques enseignent que les obstacles à l'apprentissage ne peuvent être analysés sans prendre en compte l'origine sociale des élèves. Depuis l'ouvrage fondateur *Les Héritiers* de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964), nous savons que les performances scolaires sont inégalement réparties

entre les élèves du fait de la proximité ou de l'éloignement entre la culture scolaire et la culture de la classe sociale d'origine (favorisée ou populaire). Ces travaux présentent toutefois une limite qui consiste à placer seulement hors de l'école les causes des inégalités entre les élèves. En s'appuyant sur le concept de système de représentations, on peut avancer que les déterminants des inégalités scolaires sont aussi à rechercher du côté des mécanismes à l'œuvre dans l'apprentissage. En effet, les élèves issus des milieux sociaux favorisés disposent d'une part de ressources qui leur permettent d'articuler efficacement les savoirs scolaires avec les savoirs extrascolaires pour construire leur système de représentations et, d'autre part, le registre des savoirs scolaires fait dans leur cas « naturellement » écho avec celui des savoirs non scolaires.

Le mécanisme fonctionne de manière inverse pour les élèves issus de milieux sociaux défavorisés. Ce fossé entre les deux cultures se transforme en distance scolaire de manière d'autant plus forte que la fonction identitaire du système de représentations apparaît aux yeux de l'élève en distance comme un rempart pour se protéger de la violence symbolique qu'il subit : lorsque la distance est significative entre la culture d'origine et la culture scolaire, cela le conduit logiquement à entrer en « résistance » et à s'opposer à toute transformation de son système de représentation. C'est notamment ce que montrent les travaux de Paul Willis [15]. En suivant une méthode ethnographique, celui-ci avance que les enfants d'ouvriers mettent en œuvre une « résistance à la scolarisation », la culture scolaire étant perçue comme une culture qui non seulement leur est étrangère, mais est également dangereuse dans la mesure où elle peut contribuer à remettre en cause leur identité. Cette résistance à la scolarisation risque d'être d'autant plus importante que les causes de l'échec scolaire sur lesquelles l'enseignant peut agir sont mal identifiées. En effet, comment lutter efficacement contre les inégalités scolaires si l'on ne parvient pas à en déchiffrer les rouages ? Nous posons pour notre part l'hypothèse que les élèves sont tous capables d'entrer dans l'abstraction. Ainsi, plutôt que d'attribuer les causes de l'échec scolaire principalement à un « manque de ressources » des élèves éloignés de la culture scolaire, c'est la pertinence du dispositif pédagogique mis en œuvre dans la classe qui doit être interrogé. Ce dernier permet-il

à tous les élèves – quelles que soient leurs dispositions scolaires initiales – de s'approprier les savoirs en jeu en les incitant à modifier et enrichir leur système de représentations ?

4 Cela relève de la différenciation active, par opposition à la différenciation passive où l'enseignant est « indifférent aux différences ».

De nombreux travaux de recherche ont montré que « les élèves qui n'ont que l'école pour apprendre » ont un rapport à l'institution scolaire et aux savoirs qui y sont enseignés différent des « héritiers ». Ils s'inscrivent généralement dans une logique de conformité selon laquelle l'objectif est de « faire juste » tout en manifestant les « signes extérieurs de l'étude » [16]. Non initiés aux « évidences scolaires », ils ne perçoivent pas spontanément que les tâches à effectuer ne sont qu'un moyen pédagogique d'apprendre ou de consolider un savoir et, contrairement aux « héritiers », ils ne disposent pas, en dehors de l'école, des ressources leur permettant de prendre la mesure de ce mécanisme. C'est ainsi que lors d'une séance de mathématiques, Bassekou, élève de CM2, parvient pour chaque exercice aux « bons résultats » sans avoir appris la notion d'aire et sans avoir conscience que l'objectif de la séance était l'apprentissage de ce concept [16]. Si le dispositif pédagogique mis en œuvre n'invite pas les élèves éloignés de la culture scolaire à sortir de cette attitude de conformité en rendant notamment explicites les savoirs en jeu et en les amenant par le biais d'un cadrage adéquat à passer de « l'expérience ordinaire » à la « connaissance scolaire », le risque est grand que le malentendu sociocognitif perdure, c'est-à-dire que ces derniers continuent à travailler « à côté » des objectifs visés sans s'en rendre compte.

Ce malentendu est inévitable si les différences de connivence des élèves avec les attentes et implicites scolaires ne sont pas perçus par les enseignants comme étant à l'origine des difficultés d'appren-

tissage. En effet, lorsqu'ils n'ont pas conscience des conséquences en termes d'implication dans les apprentissages de ces différences, les enseignants sont amenés malgré eux à instaurer un *contrat didactique différentiel* : ils sollicitent différemment les élèves⁴. Ainsi, le risque est grand de demander aux « initiés » d'expliquer des mécanismes ou des faits nécessitant l'adoption d'une posture réflexive, et d'abaisser pour les non-initiés les exigences intellectuelles en leur soumettant des tâches de plus bas niveau cognitif et en leur morcelant le travail via la reformulation des énoncés. *Ce contrat didactique est donc d'autant plus différentiel que les enseignants n'ont pas conscience que le dispositif pédagogique qu'ils mettent en place rend invisible la classification des savoirs.* Pour illustrer cela, nous pouvons reprendre l'exemple de Bassekou. Comme d'autres élèves, il ne parvient pas à réaliser la série d'exercices relative aux calculs d'aires. S'en rendant compte, l'enseignante demande à un « bon » élève d'expliquer la procédure à suivre pour calculer l'aire d'une figure. De cela, Bassekou ne retient que la façon dont « il faut compter » pour parvenir au « résultat juste » et ne fait pas le lien avec la leçon précédente dans laquelle la notion d'aire avait pourtant été institutionnalisée. Chaque exercice lui étant reformulé avec une consigne lui permettant d'identifier « comment on compte », Bassekou ne s'approprie pas les savoirs en jeu. Cette différenciation active contribue au renforcement des attitudes de conformité des élèves de milieux populaires en les envoyant sur de « fausses pistes », et crée un effet de leurre quant aux exigences de l'école.

Nous pouvons transposer cet exemple au cas de l'enseignement des SES. En 1^{re}, les élèves doivent notamment s'approprier le concept de « création monétaire » et les mécanismes qui lui sont associés

Document 1 : Création et destruction de monnaie

« D'où vient la monnaie ? Qui la crée ? Le sujet de la création monétaire alimente bien des fantasmes quant au pouvoir "exorbitant", "illégitime", "abusif" dont disposeraient les banques en la matière. La monnaie est effectivement créée par le système bancaire. Les banques ont ce pouvoir de créer de la monnaie quasiment à partir de rien [...].

Lorsqu'une banque octroie un crédit à un client, elle inscrit à son actif la créance qu'elle détient sur son client et à son passif, une dette émise sur elle-même représentative du dépôt dont son client dispose grâce à son crédit. De son côté, le client de la banque aura, à son passif, une dette vis-à-vis de la banque et à son actif, un compte provisionné à hauteur du montant du crédit accordé avant qu'il ne le dépense. L'opération à l'origine de la création de monnaie est ici un crédit. [...] Peu importe la nature de l'actif acquis, dans tous les cas la banque crée de la monnaie en monétisant des actifs qui ne sont pas de la monnaie. Le mécanisme joue aussi en sens inverse : il y a destruction de monnaie lorsque la banque recouvre à l'échéance un crédit qu'elle avait accordé [...]. En bref, il y a donc création monétaire quand une banque achète un actif non monétaire et crée la monnaie nécessaire au règlement de cette transaction, destruction monétaire quand une banque recouvre une créance qu'elle avait et détruit une quantité de monnaie correspondante [...]. »

Coupepy-Soubeyran J., *Monnaie, banques, finance*, Paris, PUF, 2010, p. 131-133.

permettant de comprendre la fonction des banques dans le système financier. En nous appuyant sur l'étude d'un document destiné aux élèves, nous nous proposons de montrer sous quelles conditions l'enseignant peut éviter un malentendu sociocognitif.

L'objectif rattaché au document 1 est que les élèves soient capables d'expliquer que la fonction première des banques est de monétiser des créances. Il est pour cela nécessaire qu'ils apprennent que les banques créent la monnaie qu'elles prêtent, mais que cette création ne s'effectue pas sans contrepartie. Cet objectif est ambitieux : il porte sur un mécanisme qui s'inscrit en faux par rapport aux observations spontanées de la vie économique. Il implique par conséquent une posture réexive pour les élèves qui les conduira à accepter qu'ils n'apprendront pas... sans remettre en cause significativement ce qu'ils « comprenaient » jusqu'alors. Notre hypothèse est que cette posture réexive n'est pas spontanément présente chez les élèves et que, de surcroît, elle se répartit inégalement entre eux. Dès lors, sous quelles conditions l'enseignant peut-il peser sur ce processus de sorte que tous les élèves apprennent ?

Condition n° 1 : à chaque instant du processus d'apprentissage, inciter tous les élèves à « dire ce qu'ils comprennent » du phénomène étudié et par conséquent à « tenter » une réponse à l'énigme que l'enseignant leur soumet⁵. Cela implique que les élèves aient compris qu'on ne les « jugera » pas dès lors qu'ils mobilisent leurs savoirs extrascolaires.

Condition n° 2 : à plusieurs reprises et autant que nécessaire, placer explicitement les élèves en situation d'obstacle, de sorte que leur système de représentations soit mis à l'épreuve.

Condition n° 3 : résister à la mise en place implicite d'un contrat didactique différentiel en s'appuyant sur le principe d'éducabilité universelle⁶. Pour ce faire, inciter les élèves à s'approprier les savoirs scolaires et à user de leur registre (cela implique notamment d'utiliser le langage scolaire et de demander aux élèves qu'ils l'utilisent).

Condition n° 4 : toujours accorder la priorité à l'enjeu cognitif de l'apprentissage et non à la tâche scolaire qui lui est associée.

Ainsi, pour apprendre que l'activité traditionnelle des banques ne consiste pas à prêter les avoirs de certains de leurs clients à d'autres, les élèves doivent préalablement « désapprendre » : chaque client peut vérifier, en ligne, que les sommes au crédit de son

compte restent disponibles et immédiatement utilisables s'il s'agit d'un compte courant. Cette « prise de conscience » s'effectue d'autant plus facilement que l'enseignant place explicitement les élèves face à cet obstacle. L'objectif est que, quels que soient le « niveau scolaire », les difficultés rédactionnelles, etc., de chaque élève, toute la classe puisse donner du sens à ce constat. Dès lors, on peut supposer que la réticence à l'apprentissage s'estompera⁷. Pour autant et face à la tentation d'imaginer un banquier disposant d'un pouvoir exorbitant, il est tout autant erroné d'affirmer que la banque crée de la monnaie sans contrepartie. C'est la raison pour laquelle les conditions n°s 3 et 4 sont essentielles pour éviter un malentendu d'apprentissage. En obligeant les élèves à ne mobiliser que le registre des savoirs scolaires, l'enseignant participe activement à la recomposition du système de représentations : à la formule « le banquier crée de l'argent mais vous dites qu'il ne peut le faire autant qu'il le veut et que c'est pour cela que ce n'est pas un escroc », l'enseignant demandera aux élèves d'apprendre que « le banquier crée de la monnaie mais toujours en contrepartie de créances qu'il inscrit dans son bilan ». Lorsque le client a terminé de rembourser son crédit, ce n'est pas de « l'argent » qui est détruit (au sens d'une destruction de richesse) mais la monnaie qui est retirée du circuit économique et qui cesse par conséquent de circuler. C'est ce mécanisme-là, accompagné du vocabulaire scientifique adapté, qui est le savoir en jeu, et non les tâches scolaires observables qu'on peut lui associer.

Il est de tradition dans les méthodes pédagogiques actuelles que des questions accompagnent le document sur lequel les élèves vont travailler : « Lorsqu'une banque octroie un crédit, qu'inscrit-elle à l'actif de son bilan ? lorsqu'une banque octroie un crédit qu'inscrit-elle au passif de son bilan ? à partir de quoi une banque crée-t-elle de la monnaie ? etc. » Sans remettre en question le principe même du travail sur document, il apparaît bien qu'il est possible pour un élève de répondre à une telle série de questions... sans apprendre. L'activité observable de l'élève par l'enseignant durant la classe n'est jamais la garantie d'une activité cognitive. Si en revanche les quatre conditions énoncées ci-dessus sont vérifiées, il y a de plus grandes chances pour que l'activité observable s'articule avec l'activité cognitive. À l'inverse, si l'activité observable devient une fin en soi, alors l'école a

⁵ En suivant Gaston Bachelard, rappelons que tout apprentissage est nécessairement une réponse à une question.

⁶ C'est ce que Philippe Meirieu appelle « le pari d'éducabilité ».

⁷ Notre expérience d'enseignants nous permet d'affirmer que, face à une telle situation, les élèves sont généralement demandeurs de réponse, c'est à dire disposés à transformer leur système de représentations.

toutes les chances de produire une violence symbolique pour les élèves non initiés. Ne comprenant pas pourquoi leur « travail ne paie pas », ils seront de plus en plus rétifs à l'apprentissage et interpréteront leur échec sur le mode identitaire. C'est ce qu'explique Stéphane Bonnéry lorsqu'il écrit :

« On voit alors progressivement croître une attitude de rejet des situations pédagogiques : l'investissement dans des révisions est discrédité par les résultats, les enseignants, sur le même registre qu'auparavant, basculent de l'image de "gentil" (donnant des activités faisables) à "méchant" (il met les élèves en difficulté). Et il faut s'expliquer sa méchanceté, il faut s'expliquer pourquoi dans la classe les uns réussissent et pas les autres... [...] Les perdants sont identifiés à partir de critères ethnisés sans percevoir que les enfants d'immigrés sont plus souvent, dans ces établissements, des enfants de familles très populaires qui sont en fait victimes non pas de pénalisations racistes de la part des personnes-enseignants, mais plutôt d'injustices sociales découlant des implicites véhiculés par les dispositifs pédagogiques ». [17]

En guise de conclusion, nous pouvons résumer cette analyse par les deux idées suivantes. Ce sont toujours les élèves qui apprennent en transformant la structure de leur système de représentations, et aucun enseignant ne peut conduire cette activité cognitive à leur place. En ce sens, ce sont bien les élèves qui « font », sous réserve d'une part que l'enseignant ne confonde pas activité observable avec activité cognitive et, d'autre part, que le contrat didactique soit suffisamment explicite pour que tous les élèves apprennent qu'au sein de l'école seul le registre des savoirs scolaires est valide.

Les élèves apprennent nécessairement des savoirs qui leur sont extérieurs et qu'ils ne peuvent réinventer. En ce sens, tout apprentissage implique une transmission de connaissances. L'enseignant est le garant de la légitimité épistémologique des savoirs : il a vocation à les enseigner aux élèves en mettant en œuvre des dispositifs pédagogiques dont la fonction est d'inciter les élèves à dépasser l'obstacle de la réticence à l'apprentissage.

Bibliographie

- [1] BONNÉRY S. (dir.), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, Paris, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 2015.
- [2] RODRIGUES C., « La pédagogie inversée en SES, une rhétorique réactionnaire », *Le Web pédagogique*. En ligne : <http://lewebpedagogique.com/christopherodrigues/files/2016/01/Pe%CC%81dagogie-inverse%CC%81e-juin-2015-Rodrigues.pdf>
- [3] BEITONE A., OSENDA M., « La pédagogie inversée, une pédagogie archaïque », *Skhôle*, 2017. En ligne : <http://skhole.fr/la-pedagogie-inversee-une-pedagogie-archaique-par-alain-beitone-et-margaux-osenda>
- [4] TERRAIL J.-P., *Pour une école de l'exigence intellectuelle*, Paris, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 2015.
- [5] BROUSSEAU G., « Le rôle central du contrat didactique dans l'analyse et la construction des situations d'enseignements », *Guy Brousseau. Didactique des mathématiques*, 2012 (1984). En ligne : <http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2012/02/84-Le-r%C3%B4le-central-du-contrat.pdf>
- [6] BROUSSEAU G., « L'échec et le contrat », *Recherches*, n° 41, 1980, p. 177-182.
- [7] ASTOLFI J.-P., DEVELAY M., *La Didactique des sciences*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 2002.
- [8] BECK U., *La Société du risque*, Paris, Aubier, 2001 [1986].
- [9] DEAUVIEAU J., *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, Paris, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 2009.
- [10] PIAGET J., *L'Équilibration des structures cognitives, problème central du développement*, Paris, PUF, 1975.
- [11] ABRIC J.-C., *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, 1997.
- [12] BEITONE A. et alii, *Les Sciences économiques et sociales. Enseignement et apprentissages*, Bruxelles, De Boeck, 2013.
- [13] MEIRIEU P., « L'éducation nouvelle : carrefour de malentendus et creuset de l'entreprise fondatrice de l'entreprise éducative », *Site de Philippe Meirieu. Histoire et actualité de la pédagogie*, 2012. En ligne : https://www.meirieu.com/ARTICLES/educ_nouv_malentendus.pdf
- [14] JOHSUA S., DUPIN J.-J., *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, PUF, coll. « Quadrige », 2003.
- [15] WILLIS P., *L'École des ouvriers, comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvrier*, Marseille, Agone, 2011 (1977).
- [16] BONNÉRY S., *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 2007.
- [17] BONNÉRY S., « "Topaze accusée" : Un cas de figure pour penser les processus qui conduisent de l'incompréhension dans les apprentissages à la suspicion envers l'école ? ». En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00680234/document>