

I.U.F.M. de l'Académie d'Aix – Marseille

Année universitaire 2000 – 2001

Mémoire professionnel

L'utilisation de la fiche concept en sciences
économiques et sociales

Présenté par Mademoiselle Lucile AUFFANT

Filière : PCL 2 SES

Directrice du mémoire : Madame Marie - Ange DECUGIS

Soutenu le 2 mai 2001

*Je remercie Madame Marie – Ange
DECUGIS et Monsieur Alain BEITONE
pour leurs précieux conseils.*

*Mes remerciements s'adressent
également à toutes les personnes qui m'ont
aimablement fourni des informations
nécessaires à l'élaboration de ce travail.*

INTRODUCTION

S'il est une question à considérer au niveau des apprentissages, c'est bien celle de la nature des connaissances transmises dont il s'agit. Qu'est-ce que connaître? « Connaître quelque chose — une chose, une personne, un processus, une situation... — c'est avoir de ce quelque chose une représentation iconique : une image plus ou moins précise et plus ou moins multisensorielle ou, aux niveaux supérieurs de complexité, un modèle plus ou moins abstrait. Les problèmes que pose cette modélisation sont nombreux : quels sont les degrés et niveaux d'abstraction des modèles ? Quelles sont les opérations cognitives qu'autorisent les différentes formes et degré d'iconicité ? Comment s'organisent entre eux ces modèles ? »¹ Une telle interrogation pose problème tant elle regroupe des enjeux essentiels. Comment l'élève transforme-t-il des informations en connaissances ? Toutes les connaissances se valent-elles, et pour quelles utilisations ? Comment faire construire le savoir aux élèves ? Bref, les discussions sur le savoir à enseigner semblent intarissables, tant elles se révèlent riches, complexes et souvent controversées.

Dans ce mémoire, je traiterai en particulier de deux enjeux qui me semblent fondamentaux :

¶ *Quelles connaissances transmettons-nous aux élèves ?*

Une première approche permettrait d'établir une dichotomie entre deux types de connaissances, qui si elles peuvent être distinguées, n'en demeurent pas moins complémentaires. Les connaissances comprennent en effet des connaissances déclaratives et des connaissances procédurales. En sciences économiques et sociales, les connaissances déclaratives comprennent :

- § Des faits et des ordres de grandeur
- § Des concepts (des termes spécifiques à la discipline)
- § Des mécanismes et des lois
- § Des théories.

¹ Meunier, J.-P. (1998), «connaître par l'image », *Recherches en communication*, n°10, p.6.

Les connaissances procédurales quant à elles ont été recensées par le groupe national de professeurs de SES qui les a nommées «objectifs de référence». Ceux-ci sont :

- § La collecte d'informations
- § Le traitement des informations
- § L'analyse et le commentaire des informations
- § L'acquisition et la maîtrise de connaissances
- § La production d'une synthèse.

L'analyse cognitive théorique reconnaît trois structures des connaissances : la proposition, la règle et le concept. Le concept est l'unité cognitive la plus familière à tous : elle est plus réduite que la proposition ou la règle : la proposition et la règle sont des combinaisons de concepts. Un concept peut se définir comme une représentation du réel abstraite et générale. Les concepts sont plus ou moins élaborés et s'organisent entre eux sous la forme de réseaux sémantiques autrement dit nous pouvons les présenter sous une forme d'arborescence. Le développement des connaissances ne se fait pas seulement par l'addition de connaissances mais aussi par restructuration et reconceptualisation de connaissances antérieures, de représentations. Selon J. Bruner, les élèves ont un apprentissage de la conceptualisation dès leur plus jeune âge : ils regroupent des exemples en ne retenant que les points communs entre eux, ils catégorisent le réel en fonction de leurs connaissances, de leur expérience et de leur cadre de référence. L'enseignant souhaite que les élèves s'approprient des concepts afin de se poser des questions et de répondre de manière cohérente et structurée à des situations - problèmes.

□ *Comment transmettre les concepts aux élèves ?*

Plusieurs solutions sont possibles pour transmettre le savoir. Une chose est certaine cependant, c'est que l'élève n'a rien d'une machine à enregistrer les informations du professeur. En particulier, il s'avère nécessaire d'alterner les supports et de varier les activités. Sans quoi, nous tomberions dans une sorte de routine scolaire, mais davantage l'appropriation du savoir ne serait que superficielle.

Ainsi, j'ai utilisé cette année le tableau, le rétroprojecteur, les documents audiovisuels, les supports informatiques (sites Internet, cédéroms, logiciels), l'idée m'est venue également d'utiliser des fiches concept. Mon objectif, dans un premier

temps, était simple : la fiche concept me permettait de varier mes séquences pédagogiques de manière à capter l'attention des élèves.

Si la fiche concept est un outil connu, il me semble que son exploitation n'est pas encore très bien déterminée en didactique des sciences économiques et sociales. En effet l'utilisation de fiches concept a été proposée par le groupe national de travail sur les objectifs de référence en 1993, ce groupe de travail s'est appuyé sur les travaux de Britt-Mari BARTH. Nulle mention supplémentaire n'est présumée concernant son utilisation en sciences économiques et sociales. Procède-t-on de la même manière en français (B-M Barth s'appuie sur des expériences dans cette discipline) et en sciences économiques et sociales ?

Comment vérifier que les concepts ont été assimilés ? Se pose le problème de transfert ou de réinvestissement des apprentissages à l'extérieur de l'école, ce qui est difficilement évaluable par le professeur qui ne peut qu'évaluer les transferts tout au long de l'année ou sur les trois niveaux (seconde, première, terminale) dans quelques cas. Avant de se demander si les concepts ont été assimilés, il faut aborder d'autres questions. Peut-on amener les élèves à devenir autonomes grâce à l'élaboration de fiches concept ? Comment utiliser la fiche concept ? Comment sont construits les concepts ? Quels sont les intérêts de la conceptualisation ?

Je commencerai par m'interroger sur la définition et la construction des concepts et des fiches concept. Puis je montrerai, à travers mon expérience professionnelle, que la fiche concept a bien une utilité opératoire : elle permet de structurer, de réorganiser et de faciliter la réflexion de l'élève.

I/ LES ORIGINES DE LA FICHE CONCEPT

A / Définition et construction d'un concept.

1 / Définition d'un concept.

a / Qu'est-ce qu'un concept ?

Un concept est «représentation mentale générale et abstraite d'un objet concret ou abstrait, réel ou imaginaire ou encore d'une propriété ou relation".² Un concept se matérialise par un nom qui le désigne et qui a du sens. C'est donc une liaison entre un signifiant (un support, un mot) et un signifié (une idée). Un concept comprend des attributs essentiels (qui sont toujours présents) et des attributs accessoires. Le concept est donc un moyen de connaître le réel, tel est son objectif final. En tant que tel, il est un vecteur à la compréhension dans la mesure où il facilite l'organisation et la structuration des savoirs.

Britt-Mary Barth donne «une définition opératoire du concept» : un concept comprend une étiquette (qui correspond à une «pensée abstraite désignée par un mot», des attributs (qui renvoient à la compréhension ou à la connotation) et des exemples (qui renvoient à une extension ou à une dénotation).³

Un concept a des limites de validité et peut évoluer. Un concept dépend de conventions (par exemple la définition de la famille selon l'INSEE a évolué) et du cadre théorique auquel il fait référence (par exemple la division internationale du travail renvoie aux travaux de Ricardo, la plus-value à ceux de Marx, l'équilibre général à ceux de Keynes). Certains concepts occupent une place particulière on les appelle les concepts intégrateurs.

b / Les concepts intégrateurs.

Les concepts intégrateurs occupent une «position clé dans un champ de savoir ». « Ce concept est fondamental pour analyser une situation ou comprendre un raisonnement relatif au domaine considéré, ce concept donne l'occasion de définir des concepts annexes en les situant dans un domaine, et on peut relier à ce concept un certain nombre d'autres qui n'en sont que des cas particuliers et qui ne permettent d'aborder qu'un aspect du domaine étudié ». Et, «c'est parmi ces concepts que le professeur choisira ceux qui feront l'objet d'une fiche »⁴.

² Robert Nadeau, *Vocabulaire technique et analytique de l'épistémologie*, PUF coll. Premier cycle, 1999, page 68.

³ Britt-Mari Barth, *L'apprentissage de l'abstraction*, Retz, 1987, pages 21-22.

⁴ *Utiliser les objectifs de référence en classe de seconde*, 1993, page 37.

Il est alors primordial de montrer aux élèves la trame conceptuelle c'est-à-dire l'ensemble des liens entre les concepts d'un champ disciplinaire.

c / Une typologie des concepts.

J. S. Bruner distingue trois types de concepts : les concepts conjonctifs, définis par un ensemble d'attributs tous présents dans chaque exemple, les concepts disjonctifs, définis par un ensemble d'attributs pas tous nécessairement présents dans chaque exemple (exemple : la population active : un actif a un emploi ou en recherche un), les concepts relationnels qui ne peuvent être définis que par rapport à un autre élément (exemple : le chômage qui est défini par rapport à l'emploi).

B-M Barth retient une autre classification : selon le niveau de complexité (nombre d'attributs), le niveau d'abstraction, le niveau de validité (consensus). Le niveau de complexité d'un concept dépend du nombre d'attributs qui le constituent. Plus le nombre d'attributs est grand, plus le concept est complexe. Et plus un concept est complexe, plus il y a d'interrelations à saisir. « Chaque concept représente donc un réseau conceptuel plus ou moins complexe dont il faut saisir les interrelations ». Le niveau d'abstraction peut être différent selon les individus et changer avec le temps et l'expérience selon les individus. Le niveau de validité dépend du degré de consensus qu'une définition donnée requiert au sein d'une communauté scientifique.

Le groupe de travail a classé les concepts en trois rangs, les concepts de premier rang correspondant aux concepts intégrateurs⁵. L'étude des concepts de premier rang entraîne ou exige la présentation d'autres concepts dits de second rang. Par contre, les concepts de troisième rang peuvent être accessoires par rapport à la partie traitée et leur utilisation n'est pas obligatoire pour comprendre les concepts de premier rang. Cette classification rejoint celle en niveaux de complexité décrite par B-M Barth.

d / Les différences entre les notions, les concepts et les connaissances.

Les programmes officiels indiquent une liste de notions que les élèves doivent acquérir. Une notion est une vue générale, sommaire, partielle et imparfaite car pour élaborer une notion, «on définit la structure ou les idées générales qui caractérisent l'objet ou le phénomène étudié», on met en relation des connaissances factuelles et on

⁵ Utiliser les objectifs de référence en classe de seconde , 1993, page 36.

ne retient que l'essentiel. Par contre, un concept s'élabore par comparaison d'objets ou de phénomènes similaires, «on cherche ce qu'ils ont en commun ce qui permet de construire une définition générale et abstraite qui ne fait plus référence aux exemples étudiés (qui les dépassent), et on la teste face à d'autres cas particuliers pour voir si ceux-ci répondent ou non à la définition élaborée (s'ils entrent ou non dans le concept)»⁶. Ce qui distingue le concept de la notion c'est l'abstraction.

Les concepts sont également différents des connaissances ponctuelles car pour ces dernières, «on découvre une information, un objet, un phénomène que l'on décrit dans le détail (à partir d'un cas particulier, lié au réel) ». Ce qui distingue les connaissances ponctuelles des concepts, c'est le dépassement des exemples étudiés.

La connaissance de faits (ou encore de connaissances ponctuelles, d'informations) et la connaissance de concepts sont donc différentes. G de Vecchi et N. Carmona-Magnaldi ont proposé la distinction suivante :

Informations, faits ponctuels	Connaissances conceptuelles
Somme d'éléments factuels le plus souvent concrets	Structures intellectuelles (abstraites)
Existent en grand nombre	Existent en petit nombre
Récoltés à travers une approche plutôt analytique	Proviennent d'une construction par mises en relation
Peuvent être mémorisés directement	Exigent une élaboration préalable qui demande souvent du temps
Plutôt statiques	Dynamiques (peuvent évoluer)

e / Les différences entre l'apprentissage de concepts et la mémorisation d'informations.

Les concepts ne vont pas s'empiler et s'accumuler car apprendre ne correspond ni à un processus cumulatif ni à un processus de substitution⁷. L'apprentissage des concepts sera destiné à résoudre des problèmes et ils transformeront des représentations déjà existantes chez les élèves. L'apprentissage des concepts est inséparable de la prise en compte des représentations des élèves. Quand un concept nouveau est introduit, il faut déterminer quelles sont les représentations sur ce concept et trouver un «accrocheur

⁶ Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi, *Faire construire des savoirs*, Hachette 1996, page 153.

⁷ Michel Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement*, ESF, 1992, schémas page 132.

cognitif » (selon le modèle allostérique d'André Giordan) pour déstabiliser les représentations et faire assimiler le nouveau concept.

2 / La construction des concepts.

Il s'agit de se demander comment se construisent les concepts.

a / De l'observation à la généralisation, une autostructuration du savoir.

Les concepts étudiés sont-ils construits de façon inductive ? Britt-Mari BARTH suppose que les concepts sont construits de façon inductive et elle détaille deux cours où sont construits des concepts de cette manière : le «wez » et l'«attribut du sujet», cette méthode peut favoriser l'apparition de conflits socio-cognitifs. Elle décrit le déroulement d'une séquence pédagogique : collecte de l'information, distinction des éléments, classification individuelle et explication collective, temps de discussion, examen critique des classements proposés, confrontation à d'autres propositions. Les conflits socio-cognitifs apparaissent quand les élèves se demandent pourquoi telle figure est un wez et pourquoi telle autre n'en est pas un. Les apprenants montrent qu'ils «savent généraliser à partir d'un exemple »⁸. C'est pourquoi la première phase dans la formation des concepts est la phase d'observation et d'exploration.⁹

Si l'on peut trouver la démonstration de B.M. Barth saisissante, il convient néanmoins de s'interroger sur sa portée au niveau des sciences économiques et sociales. La méthode de construction d'une fiche concept ne repose-t-elle que sur une approche inductive et empiriste ? La fiche concept se fonde sur les travaux de Britt-Mari Barth qui part d'observations pour dégager une définition, la connaissance est alors une production autonome de l'apprenant qui découvre le savoir. Par exemple, BM Barth soumet des extraits de textes à des adultes pour leur en faire déduire un genre littéraire. Cette approche reprend les conceptions inductivistes de Francis Bacon et de Claude Bernard. Or cette approche n'est pas généralisable à tous les concepts et comporte des dangers. Ne risque-t-on pas de renforcer les représentations des élèves d'une part sur certains concepts (la monnaie par exemple) et d'autre part sur la démarche scientifique (puisque les élèves ont une épistémologie inductiviste et voient la démarche scientifique comme une démarche empiriste) ?

⁸ Britt-Mari Barth, *L'apprentissage de l'abstraction*, Retz, 1987, page 31.

⁹ Cf. Britt-Mari Barth, *L'apprentissage de l'abstraction*, Retz, 1987, annexe page 169.

Les pédagogies innéiste ou empiriste s'avèrent dangereuses car la connaissance scientifique ne se construit pas par induction et «les sciences ne sont pas une observation des faits »¹⁰.

En sciences économiques et sociales, une visite d'entreprise peut être une activité formatrice pour les élèves. Toutefois visiter une entreprise ne permet pas de donner une définition générale du concept d'entreprise. Par exemple si les élèves visitent une SARL ils ne connaîtront pas le fonctionnement de la SA et si on ne leur fournit pas de questionnaire, ils risquent de relater des éléments qui n'auront pas de lien avec le fonctionnement de la SARL. Comment pourraient-ils renseigner une fiche concept sur l'entreprise après une visite dans une SARL ? Comment remplir une fiche sur le chômage après une visite de l'ANPE ? Non seulement les élèves risquent de ne retenir que des caractéristiques accessoires, mais aussi, certaines représentations pourraient être renforcées. La généralisation est dangereuse.

De même, donner une définition de la famille à partir de son cas personnel conduit à une vision partielle et ne conduit pas les élèves à repérer la diversité des formes familiales. Un exemple ne saurait suffire à fonder une proposition scientifique. Partir d'une observation pour en déduire une définition générale est même anti-scientifique.

Hume a contesté l'inductivisme en montrant qu'une série d'observations (j'observe des cygnes blancs) ne pouvait pas conduire à une proposition scientifique (car il peut exister un cygne noir). Popper puis Bachelard ont eux aussi contesté l'inductivisme. Selon Gaston Bachelard, «le réel n'est jamais ce qu'on pourrait croire mais il est toujours ce qu'on aurait dû penser. (...)Face au réel, ce qu'on croit savoir clairement offusque ce qu'on devrait savoir. (...) On ne peut rien fonder sur l'opinion : il faut d'abord la détruire. Elle est le premier obstacle à surmonter. L'esprit scientifique nous interdit d'avoir une opinion sur des questions que nous ne comprenons pas, sur des questions que nous ne savons pas formuler clairement. Avant tout, il faut savoir poser des problèmes. (...) S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir de connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit.»¹¹

¹⁰ Jean-Paul Jouary, *Enseigner la vérité, essai sur les sciences et leurs représentations*, Stock.

¹¹ Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique* in D Lecourt, *Bachelard, Epistémologie*, PUF, 1971, pages 158-159.

Enfin, tout est construit. C'est cette idée de Gaston Bachelard qu'ont également repris Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon et Jean-Claude Passeron¹². Ils citent l'exemple du *Suicide* d'Emile Durkheim pour montrer que les faits sont construits. En fait, le réel est trop complexe à cerner dans son intégralité, on a donc recours dans les sciences sociales à différentes grilles de lecture.

Même les démarches faisant référence à l'inductivisme ne sont pas totalement inductives car toute observation des faits n'est pas vierge de théorie. Ainsi, qualifier de démarche inductive l'observation directe est erroné. Par exemple Erving Goffman ne s'est pas lancé dans des observations participantes à l'aveuglette. Ses investigations s'appuyaient sur un questionnement. Le choix du terrain d'observation n'est pas neutre. La production du sociologue est nécessairement construite. D'ailleurs, B-M Barth précise que l'enseignant doit préparer des «questions éclaircissantes destinées à focaliser l'attention sur les attributs essentiels et à induire une progression des activités mentales»¹³.

Ainsi, selon G de Vecchi, il faut éviter de généraliser à partir d'un cas particulier afin d'éviter la culture pédagogique du flou conceptuel.¹⁴ Enfin, la construction des concepts suppose le recours à des modèles ou à des théories.

b / La problématisation et l'interstructuration des savoirs.

La méthode hypothético-déductive est préférable à la démarche inductive. L'objectif est alors de permettre aux élèves de s'approprier des concepts, des problématiques et des grilles de lecture à partir desquelles ils interprètent les faits économiques et sociaux. En effet, de nos jours, la démarche hypothético-déductive repose sur la conviction que l'on ne peut pas comprendre le réel si on ne dispose pas d'outils théoriques, de grilles de lecture. Cette démarche souligne de ce fait la fécondité du débat scientifique et l'existence de connaissances conjecturales et non pas l'affirmation de vérités absolues. Il faut souligner que cette démarche ne signifie ni la séparation de la théorie et de la pratique ni l'absence d'observation. Effectivement, «si l'on n'observait rien on ne pourrait rien connaître, et il serait vain de chercher à

¹² Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon, Jean-Claude Passeron, *Le métier de sociologue*, Mouton, Paris/ La Haye, 3^{ème} éd., 1980, pages 54-55.

¹³ Cf. Britt-Mari Barth, *L'apprentissage de l'abstraction*, Retz, 1987, annexe page 169.

¹⁴ Gérard de Vecchi, *Aider les élèves à apprendre*, Hachette, 1992, page 217.

comprendre un phénomène dont on ne peut avoir aucune expérience directe ou indirecte. (...) Mais une chose est de voir, autre chose est de comprendre ce que l'on voit, et plus encore, d'insérer cette compréhension dans un ensemble théorique cohérent. (...) L'observation des faits, non seulement ne conduit pas à une bonne théorie, mais encore ne conduit pas à sa remise en question»¹⁵. Pour mettre en œuvre une telle démarche, il faudra d'abord déterminer quelles sont les représentations des élèves puis faire des hypothèses et des propositions.

La fiche concept devra donc éviter deux écueils : le renforcement d'une conception empiriste et la constitution d'obstacles aux apprentissages ultérieurs. Avant de présenter la fiche concept, il faut montrer quels sont les intérêts de la conceptualisation.

3 / Pourquoi conceptualiser ?

Selon J. Bruner, il est nécessaire de créer des concepts pour communiquer, pour établir des conventions afin d'organiser le monde qui nous entoure, pour reconnaître, prévoir et résoudre des problèmes¹⁶. La conceptualisation est nécessaire dans toutes les sciences : il faut que la communauté scientifique reconnaisse certains concepts pour pouvoir se poser des problèmes. Les concepts servent ainsi à problématiser¹⁷. Les concepts sont utiles à la problématisation mais en retour est-ce que la problématisation ne permet pas de passer d'une notion à un concept ? En effet, selon BM Barth, «un concept ne devrait pas s'acquérir seul mais toujours par rapport à un contexte». Certains concepts prennent même leur sens dans un paradigme donné.

La conceptualisation est également un mode de structuration de la pensée ce qui permet aux élèves de s'approprier des savoirs. Conceptualiser permet de situer la diversité des informations parcellaires, de leur conférer un sens. Or telle est la condition nécessaire avant de pouvoir problématiser. Donner un nom à un objet, donner un exemple ou une description n'est pas suffisant, il faut passer des connaissances

¹⁵ Jean-Paul Jouary, *Enseigner la vérité, essai sur les sciences et leurs représentations*, Stock, pages 85-87.

¹⁶ Un problème est une «question à laquelle, en science, une théorie est censée apporter une réponse, une question qui suscite la recherche d'une explication », in Robert Nadeau, *Vocabulaire technique et analytique de l'épistémologie*, PUF, coll. Premier cycle, 1999, page 542.

¹⁷ « Une problématique est constituée d'un ensemble de problèmes dont les éléments sont liés entre eux, la problématique étant l'art de poser correctement les questions et de formuler adéquatement les problèmes », Robert Nadeau, op. cité, page 542.

ponctuelles aux concepts. Ainsi, pour Georges Canguilhem définir un concept, c'est formuler un problème¹⁸.

Les concepts permettent ainsi de structurer les savoirs et la pensée. Il peut en être de même pour l'élaboration de fiches concept. Par exemple, Gilles Ferréol écrit: « lorsque la question est complexe ou d'un abord délicat, le ciblage peut être rendu plus aisé par une représentation schématique des notions-clés et de leurs relations. Ainsi, à propos de l'exclusion, plusieurs liaisons matérialisées par des flèches peuvent être mises en exergue. Un tel diagramme offre une meilleure perception des données du problème et ouvre la voie à la recherche des idées. Il en est de même de l'élaboration de fiches concepts qui facilitent, en outre, la structuration des modes de pensée»¹⁹.

B / Présentation des fiches concept en SES.

1 / Qu'est-ce qu'une fiche concept ?

« Une fiche concept est une modalité de présentation des connaissances relatives à un concept. Elle réunit d'une façon organisée les différents éléments d'un savoir et aide à définir les objectifs à atteindre par les élèves dans un domaine précis. Elle montre qu'il ne faut pas isoler un savoir ou un savoir-faire de son contexte. Ainsi connaître un concept, ce n'est plus pour l'élève simplement le réciter, mais savoir comment il se traduit, comment et quand il peut s'en servir. »²⁰

Le groupe de travail a proposé plusieurs utilisations de la fiche :

- « la fiche est progressivement remplie par ou avec les élèves au cours de la (ou des) séquence(s)
- la fiche est remplie par l'élève en fin de séquence (en classe ou à la maison)
- la fiche déjà remplie à l'occasion d'une séance antérieure est utilisée pour «rappeler »le contenu d'une notion utile ou encore enrichie pour tenir compte d'éléments nouveaux introduits lors de l'étude d'une autre notion
- la fiche est donnée intégralement remplie à l'élève au début de la séquence. Elle sert alors de support ou de fil conducteur. »²¹

La fiche concept se présente sur une page et comporte plusieurs rubriques que l'élève complète. Le groupe national de travail s'est fondé sur les travaux de BM Barth

¹⁸ Cf. *Idéologie et rationalité dans l'Histoire des Sciences de la vie*, Vrin, 1977.

¹⁹ Gilles Ferréol, *La dissertation sociologique*, A Colin, collection Cursus, 2000, page 12.

²⁰ *Utiliser les objectifs de référence en classe de seconde*, 1993, page 37.

²¹ *Utiliser les objectifs de référence en classe de seconde*, 1993, page 44.

concernant l'élaboration des concepts. La partie de gauche porte sur l'élaboration du concept et comprend les rubriques suivantes : l'étiquette (la dénomination du concept), les attributs du concept, les exemples et les contre-exemples. La partie de droite concerne les connaissances relatives à un concept et comporte les rubriques suivantes: les sous-notions et les notions liées, les faits et ordres de grandeur à retenir.

Une fiche simplifiée a été proposée par le groupe de travail, elle s'adresse notamment aux élèves de seconde. J'ai retenu cette présentation simplifiée et pour certaines fiches, j'ai jugé opportun d'ajouter une rubrique sur les critiques du concept (voire sur les débats) et une rubrique sur la bibliographie.

2 / L'intérêt des différentes rubriques composant une fiche concept.

Les exemples et les contre-exemples : « pour maîtriser un concept, l'élève doit être capable de l'associer à des exemples et des contre-exemples ». ²² Le fait que l'élève soit capable de citer des exemples et des contre-exemples non vus en cours témoigne d'une bonne maîtrise du concept. Les contre-exemples peuvent être considérés comme des exemples négatifs. Selon G de Vecchi, les contre-exemples sont primordiaux car il est important de créer des situations déstabilisantes et «il semble qu'il ne puisse y avoir d'apprentissage si l'élève n'est pas placé devant un obstacle à dépasser ». (p.130)

Le réseau conceptuel désigne l'ensemble des liens existant entre des concepts. Ces relations entre les concepts peuvent être internes (en ce qui concerne les éléments constitutifs d'un même concept) et externes (en ce qui concerne les liaisons entre un concept et des concepts limitrophes)²³. Ce réseau peut être représenté sous la forme d'un conceptogramme c'est-à-dire un schéma reliant tous les concepts qui «indique les détours possibles par lesquels on peut passer pour construire ce concept. Un conceptogramme s'élabore d'une manière théorique, en analysant le savoir savant »²⁴. Notons que l'ensemble des liens entre les concepts est aussi appelé une trame conceptuelle.

Deux rubriques de la fiche concept renvoient à la trame conceptuelle: les sous-notions et les notions liées. Les sous-notions sont une décomposition du concept tandis

²² *Utiliser les objectifs de référence en classe de seconde*, 1992, page 30.

²³ Cf. Jean-pierre Astolfi et alii, *Mots-clés de la didactique des sciences*, De Boeck, 1997, chapitre 17 §4.

²⁴ Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi, *Faire construire des savoirs*, Hachette 1996, page 179.

que les notions liées sont des notions que les élèves sont amenés à utiliser lorsqu'ils se servent de la notion présentée dans la fiche. Ces notions peuvent être présentées dans une liste ou dans un schéma.

Ces rubriques ont l'avantage de faire prendre conscience aux élèves de la structuration des savoirs. Ainsi, Jean-Pierre Astolfi et Michel Develay montrent l'utilité de ces trames conceptuelles. « Elles constituent un point de repère solide pour situer les représentations des élèves, leurs productions et orienter l'apprentissage avec plus d'efficacité. Elles permettent d'organiser comme une structure les apprentissages scolaires ».²⁵ Ainsi, la fiche concept est complémentaire du cours : elle permet de réorganiser des connaissances relatives à un concept étudiées sur plusieurs chapitres et elle exerce les élèves à établir des liens entre les différentes parties du programme, à avoir une vue d'ensemble ce qui donne un sens à leur savoir.

Les instruments de mesure : montrer la diversité des instruments de mesure permet de faire comprendre aux élèves qu'il existe des conventions. De plus, « il est important que l'élève ne confonde pas la notion et son instrument de mesure en montrant que celui-ci utilise toujours des conventions. Il faut apprendre à choisir le ou les meilleurs instruments de mesure par rapport à la question que l'on se pose. Il est évident que pour certaines notions qualitatives, il ne peut y avoir d'instrument de mesure ou ceux-ci sont trop réducteurs »²⁶.

Les critiques : cette rubrique permet de développer l'esprit critique des élèves et de leur faire comprendre que les définitions sont des conventions (le chômage, la production) et qu'elles évoluent (la famille, la population active).

Les débats : cette rubrique permet de souligner les enjeux concernant la définition d'un concept et les problématiques propres à un concept. Prendre conscience des problématiques existant en SES (par exemple : progrès technique et emploi, précarisation de l'emploi et chômage) dès la classe de seconde peut aider les élèves à élaborer des problématiques ultérieurement. Remarquons que le groupe de travail a proposé pour la fiche détaillée une rubrique « utilisation de la notion » (à quoi cela sert-

²⁵ Jean-Pierre Astolfi et Michel Develay, *La didactique des sciences*, PUF, 1989, page 63.

²⁶ *Utiliser les objectifs de référence en classe de seconde*, 1992, page 43.

il ?) qui rassemble les «principaux problèmes du programme pour lesquels cette notion est utile »²⁷, ce qui s'apparente à ma rubrique sur les débats.

Les références bibliographiques et sites Internet : l'apprentissage et l'acquisition de connaissances ne s'arrêtent pas à la porte de la salle de classe, il est important d'apprendre aux élèves où trouver des informations et comment les trouver. Ces recherches sont d'autant plus primordiales de nos jours que l'encyclopédisme est impossible à atteindre et 80 % des connaissances des élèves sont acquises à l'extérieur de l'école.

3 / Un exemple de fiche concept : la fiche concept du concept.

NOMMER : le concept.

DEFINIR :

Un concept est une représentation mentale générale et abstraite d'un objet concret ou abstrait, réel ou imaginaire ou encore d'une propriété ou relation. Un concept se matérialise par un nom qui le désigne et qui a du sens. C'est donc une liaison entre un signifiant (un support, un mot) et un signifié (une idée). Un concept comprend des attributs essentiels (qui sont toujours présents) et des attributs accessoires. Le concept est donc un moyen de connaître le réel, de le comprendre, de l'organiser.

ILLUSTRER :

des exemples : famille, entreprise, production, population active, revenus.

des contre exemples : les notions et les connaissances ponctuelles.

Le nombre de familles monoparentales en France en 2001.

SITUER :

Sous notions :

Concept intégrateur

concept de 1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} rang (MEN).

concepts conjonctifs, disjonctifs et relationnels (J Bruner)

Notions liées :

Abstraction

étiquette, attributs (essentiels et accessoires)

²⁷ Utiliser les objectifs de référence en classe de seconde , 1992, page 39.

Conceptogramme (réseau conceptuel)

Trame conceptuelle

Objectifs de référence

Fiche concept

CRITIQUER

Critiques et débats :

Comment se construisent les concepts ?

BIBLIOGRAPHIE

- MEN : Utiliser les objectifs de référence
- BM BARTH : L'apprentissage de l'abstraction
- G de VECCHI et N CARMONA-MAGNALDI : (page 154 et pages 168 à 202)
- JP ASTOLFI : l'école pour apprendre (page 101)

C / Proposition d'une stratégie pédagogique à mettre en œuvre.

1 / Repérage d'un problème rencontré par les élèves

Je me suis demandée : comment aider les élèves à synthétiser un cours c'est-à-dire comment les amener à repérer l'essentiel du cours ? Pour aider les élèves dans cette tâche, nous pouvons utiliser des tableaux récapitulatifs (tableaux de synthèse), des schémas et des fiches concepts (notons qu'à l'intérieur d'une fiche concept, nous pouvons intégrer des tableaux ou des schémas de synthèse courts). Néanmoins, l'usage de la fiche concept ne se limite pas à un seul objectif qui serait de synthétiser des connaissances.

2 / Les objectifs de l'utilisation de la fiche concept.

Je souhaite atteindre les objectifs suivants :

§ aider les élèves à synthétiser leurs connaissances. Il est important que les élèves apprennent à retenir l'essentiel du cours dès la classe de seconde. G de Vecchi et N Carmona-Magnaldi montrent l'intérêt de faire des fiches : celles-ci permettent de « mémoriser un sujet d'étude mais aussi et surtout de se l'approprier car cette fiche *on la crée soi-même* »²⁸. La fiche concept permet alors un travail de récapitulation des connaissances relatives à un concept.

²⁸ Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi, *Faire construire des savoirs*, Hachette 1996, page 163.

§ aider les élèves à accroître leur autonomie en les incitant à faire des fiches seuls.

§ aider les élèves à relier des connaissances. Cet objectif semble fondamental car le fait d'apprendre repose sur la construction de réseaux. Selon Jean-Pierre Astolfi, «apprendre c'est établir un réseau»²⁹, il faut alors trouver des activités didactiques qui rendent cet apprentissage possible.

§ aider les élèves à développer leur esprit critique en les faisant réfléchir au caractère conventionnel des concepts et de leur mesure et à la nécessité des conventions pour analyser des informations.

§ aider les élèves à construire leur savoir. Néanmoins je me demanderai s'il est possible que la fiche concept, à elle seule (autrement dit sans apprentissages a priori), permette une construction des savoirs. Cette hypothèse semble peu vraisemblable puisque le groupe national de travail présente des utilisations possibles des fiches uniquement en fin d'apprentissage.

En outre, le Ministère de l'Education Nationale a déterminé des objectifs de référence pour la classe de seconde. Ainsi, l'objectif général «maîtriser un concept» est divisé en objectifs opérationnels : le reconnaître, l'illustrer, le distinguer de termes voisins, l'utiliser de façon opportune. La fiche concept concilie des objectifs de savoir et de savoir-faire.

3 / Conception d'un type de travail à réaliser avec les élèves :
construire des fiches concepts sur des concepts clés du programme (1ère et 2^{ème} colonnes).

a / Déterminer les concepts à étudier.

Les concepts retenus par le groupe national de travail concernaient le programme de seconde en vigueur en 1993. Ce programme ayant changé, j'ai réfléchi aux concepts que j'allais retenir. J'ai limité le nombre de concepts car «il faut admettre que l'élève ne saurait élaborer qu'une dizaine de fiches au maximum.»³⁰

En seconde, les concepts à retenir pourraient être : famille, ménage, actif, chômage, revenu, entreprise, production, consommation. A cause d'un problème de temps, je n'ai pas pu faire faire une fiche sur la première partie du programme. En

²⁹ Jean-Pierre Astolfi, *L'école pour apprendre*, ESF éditeur, coll. Pédagogies, 1992, page 103.

³⁰ *Utiliser les objectifs de référence en classe de seconde*, 1993, page 44.

distribuer une déjà faite sur la famille (qui servirait de modèle aux autres fiches) ne permet pas à l'élève d'être autonome, de construire son savoir et risque de lui faire penser que toutes les fiches auront la même structure. J'ai alors choisi de distribuer deux fiches concepts : une sur la famille et une sur la parenté. J'ai expliqué aux élèves que la fiche devait les aider à retenir l'essentiel du cours et à se poser des questions sur le cours. Je leur ai fait remarquer que les rubriques n'étaient pas exactement les mêmes. Je leur ai aussi demandé de compléter les rubriques pour lesquelles je n'avais marqué que l'intitulé.

Finalement, j'ai retenu les concepts : la famille, la parenté, la population active (la fiche a été réalisée à la fin de mon premier chapitre sur la deuxième partie du programme ch 1 : la population active, ch 2 : emploi et chômage, ch 3 : la classification professionnelle ; cependant à la fin de la deuxième partie, cette fiche a repris pour apporter des informations complémentaires : la population active comprend six groupes), le chômage (faire réfléchir les élèves sur les différentes mesures du chômage, sur les frontières entre emploi, activité, chômage), l'entreprise (la fiche a été construite tout au long du cours), les revenus, la consommation. J'ai demandé aux élèves de faire seuls la fiche sur la production. Cette notion a l'avantage de faire ressortir le caractère conventionnel des définitions (la production au sens de l'INSEE ne comptabilise pas le travail domestique et inclut des productions qui ne contribuent pas au bien-être de la population) et est transversale (la famille est un lieu de production même si cette fonction devient moins importante ; lien entre la population active et la production ; liens entre la consommation et la production). Je ne donnerai pas de fiche à compléter pour cet exercice. Je veux observer comment les élèves s'y prennent pour construire la fiche : vont-ils reprendre toutes les rubriques présentées dans les fiches précédentes ? Vont-ils reprendre les exemples et contre-exemples cités en cours ou vont-ils essayer d'en trouver d'autres ? Vont-ils essayer de rechercher des références bibliographiques sur la production ?

Je veux également montrer que remplir une fiche concept ne remplace pas les apprentissages : sa fonction essentielle est de conduire les élèves à récapituler des connaissances ; elle ne permet pas une construction des savoirs a priori, c'est pourquoi il faut la faire remplir après les apprentissages. Au début, je pensais distribuer des documents sur les revenus et une fiche non remplie afin de montrer qu'il n'était pas possible de la remplir. Puis par souci de crédibilité auprès de mes élèves et pour ne leur faire assimiler la fiche concept à une procédure visant à faire émerger les représentations, j'ai abandonné cette idée. Ainsi, pour le concept de revenu, j'ai

demandé aux élèves s'ils avaient une définition de revenu à proposer puis je leur ai fait écrire «revenus » ainsi qu'au moins quatre mots ou expressions à rattacher au concept de revenu (ce qui s'apparente aux rubriques sous notions et notions liées de la fiche concept). J'ai relevé les mots ou expressions proposés par les élèves puis nous les avons mis en commun au tableau.

b / Déterminer la décomposition de la fiche en rubriques.

Je me suis demandée si la décomposition devait être unique ou variable selon les concepts. D'une part, une décomposition unique devient un travail répétitif pour les élèves, ce qui peut les amener à se lasser de ce travail et aussi ce qui les amène à ne pas s'interroger sur la construction même des fiches. D'autre part, une construction unique leur donne un cadre de travail s'ils veulent réaliser des fiches seuls. Néanmoins comme le soulignait le groupe de travail national, certaines rubriques ne peuvent être remplies pour certains concepts d'où l'intérêt d'une composition variable.

Les rubriques de la fiche pourraient être :

- ✓ étiquette (dénomination), NOMMER
- ✓ définition, DEFINIR
- ✓ exemples et contre exemples, ILLUSTRER.
- ✓ instruments de mesure, MESURER
- ✓ sous notions et notions liées (réseau conceptuel), cette rubrique présente un intérêt dans le cas de sujets transversaux, SITUER
- ✓ ce qu'il faut retenir (ordres de grandeur, instruments de mesure), EXPLOITER
- ✓ références bibliographiques, EXPLOITER
- ✓ critiques et évolution du concept (par exemple pour la famille : le PACS va-t-il amener l'INSEE à modifier sa définition ?). CRITIQUER Cette rubrique me semble fondamentale pour aider l'élève à comprendre que toute définition est une convention et pour l'amener à développer son sens critique.
- ✓ Débats autour d'un concept : DEBATTRE.

Il faut dire aux élèves que la fiche pourra être complétée en première et en terminale. (par exemple : la fiche sur le chômage comprend des aspects étudiés en terminale : théories, politiques économiques).

Quand j'ai présenté aux élèves les deux premières fiches, je leur ai montré que les rubriques pouvaient être variables. Certains m'ont demandée pourquoi. Je leur ai

répondu qu'il était difficile par exemple de donner un instrument de mesure dans une fiche sur la parenté.

c / Comment construire la fiche concept ?

Il existe plusieurs façons de construire les fiches : de manière collective pour la première fiche (séance de TD), travail par groupes de deux ou travail individuel corrigé en classe pour les fiches suivantes.

d / A quel moment de la séquence pédagogique construire une fiche concept ?

En ce qui concerne la **construction du savoir par les élèves** : la fiche sera construite **tout au long du cours**. Le document élaboré par le groupe national de travail précise que «la fiche concept n'est qu'un outil pédagogique souple pouvant être utilisé de multiples façons ; **elle ne peut en aucun cas se substituer à une démarche d'apprentissage construite**». ³¹ Il se pose un problème de gestion pour les élèves : écrire sur sa feuille de cours et sur sa fiche. En ce qui concerne la fiche sur l'entreprise qui a été réalisée tout au long du cours, j'ai distribué aux élèves une fiche avec des cadres à compléter. Une telle feuille permet de ne pas mélanger les feuilles de cours avec la fiche concept.

En ce qui concerne la **synthèse des connaissances**, la fiche sera construite **en fin de séquence pédagogique**. Les risques sont d'une part la redondance avec le cours (risque de lassitude des élèves ?) et d'autre part le manque d'informations par rapport aux cours (on ne redéfinit pas tous les concepts liés). Néanmoins, en étant capable de renseigner sa fiche concept en fin de dossier (pour mes élèves le dossier sur la famille contient 4 chapitres : diversité des formes familiales, fonctions de la famille, choix du conjoint, la famille en France aujourd'hui : crise ou recomposition ?), les élèves vérifient leurs propres capacités à utiliser un terme de façon pertinente. Cela peut les rassurer (s'ils ont réussi à remplir la fiche) ou les inciter à retravailler certains aspects du cours. Grâce à la fabrication de fiches concepts, l'élève peut accroître son autonomie. De plus, en fin de séquence, le professeur peut inciter les élèves à dresser le bilan de leurs acquisitions et à s'interroger sur leurs méthodes d'apprentissage, sur les stratégies qu'ils emploient (métacognition). Notons en outre que les professeurs ne doivent pas craindre les redondances dans un cours. En effet, reprendre une partie du cours permet de mettre en relief des mots-clés et des relations entre des concepts qui n'auraient pas

³¹ *Utiliser les objectifs de référence en classe de seconde*, 1993, page 44.

été repérés par les élèves et de remédier ainsi à certains problèmes. La fiche concept peut ainsi être un instrument d'évaluation formative.

Le groupe de travail a donné trois exemples d'exploitation de la fiche concept³². Notons que ces trois exemples utilisent la fiche comme un outil pour synthétiser le cours. Dans l'exemple 1, la fiche sur l'entreprise est l'occasion d'un travail de synthèse où les élèves consignent l'essentiel de ce que le professeur avait désigné comme objectif à atteindre. Dans l'exemple 2, la fiche est un support de travail de recherche des élèves et elle constitue en fin de séquence un support pour une mise au point. Dans l'exemple 3, la fiche permet une synthèse et un renforcement, elle est réalisée en fin de séquence suite au questionnement des élèves. Ces exemples semblent défendre la démarche hypothético-déductive : d'une part, l'exemple 3 précise : « la fiche constitue un dernier travail de systématisation à partir : 1) des apports des élèves eux-mêmes 2) des représentations initiales des élèves et de leur évaluation, la fiche est réalisée suite au questionnement des élèves ». D'autre part, si la fiche sert de support de recherche (cf. exemple 2), cela montre que les élèves sont incités à rechercher certaines informations sur l'entreprise, ils n'ont pas à observer l'entreprise sans un questionnement préalable.

4 / Les réactions anticipées.

Je pense que dans un premier temps, les élèves vont se demander ce qu'est un concept et à quoi sert une fiche concept. Je souhaite que les élèves construisent une fiche seuls. Je pense qu'ils vont se plaindre que ce type de travail n'est pas assez précis, ils vont me demander quelles rubriques il faudra mentionner. Je m'attends à ce que certains élèves essaient de mentionner toutes les rubriques possibles (même s'ils ne les complètent pas) et à ce que certains ne retiennent que les rubriques leur semblant pertinentes sans toutefois préciser pourquoi ils renaient des rubriques et en rejetaient d'autres.

Concernant la fiche concept sur le revenu, d'une part, je m'attends à ce que les élèves ne parviennent pas à renseigner leur fiche a priori. D'autre part, je pense que certaines représentations vont transparaître (par exemple l'assimilation des revenus aux salaires), la difficulté sera alors de ne pas renforcer les représentations des élèves et de ne pas créer d'obstacles pour la suite des apprentissages.

³² *Utiliser les objectifs de référence en classe de seconde*, 1993, page 50.

II / L'UTILISATION DE LA FICHE CONCEPT EN CLASSE DE SECONDE.

A / Le montage de séquences pédagogiques.

Fiche sur la famille et fiche sur la parenté. J'ai distribué à la fin de la partie sur la famille des fiches complétées aux élèves, faute de temps. Le jour où j'ai distribué les fiches, j'avais également demandé aux élèves d'apporter une copie double. Nous avons commencé par remplir la feuille double. Il s'agissait d'écrire en majuscules le titre de la partie 1 du cours : la famille, une institution en évolution. Ensuite, les élèves devaient reporter la liste (le numéro et le titre) de chacun des chapitres. Puis je leur ai demandé s'ils se souvenaient des mots clés rencontrés dans cette partie et de les reporter sur leur copie ainsi que les fiches concept sur cette partie. J'ai alors distribué les fiches aux élèves. Ils devaient lire les documents distribués et poser des questions. Ils m'ont d'abord demandé s'ils devaient ranger les feuilles après le dernier chapitre ou ailleurs dans le classeur (fin du chapitre 1 ou partie travaux dirigés). Ils m'ont aussi demandé pourquoi certaines parties n'étaient pas remplies. Je leur ai répondu qu'il fallait qu'ils les remplissent sans regarder leur cours pour voir s'ils avaient retenu l'essentiel du cours. Je leur ai fait remarquer que les rubriques n'étaient pas les mêmes.

Fiche sur la population active. Cette fiche a été renseignée par les élèves sur une feuille personnelle, je ne leur ai pas distribué de support mais j'ai été directive puisque j'ai indiqué les titres des rubriques. En seconde 3-4, un élève (dont les interventions orales sont toujours pertinentes et qui effectue des recherches en SES lorsque je donne des références) a dit qu'il aurait préféré une feuille tapée à l'ordinateur. J'ai répondu que désormais c'était à eux d'essayer de proposer une construction de fiche (en s'aidant de leur manuel : explications et modèle proposé page 271, manuel Nathan édition 2000). Il faut noter que cette fiche a été réalisée après deux chapitres sur l'emploi (ch 1 : la population active, ch 2 : emploi et chômage). J'ai attendu d'avoir traité du chapitre sur l'emploi et le chômage. Pour les élèves, la construction de cette fiche s'est déroulée la veille du contrôle sur ces deux chapitres. Dans l'ensemble, ils étaient contents de réviser le cours (apparemment ils ont l'habitude de surtout réviser la veille des contrôles). D'ailleurs en seconde 3-4, chaque fois le même élève me demande le jour précédent le contrôle (le lundi) si on va réviser pour le lendemain. Comme j'avais déjà posé des questions sur le chapitre 1 lors du précédent contrôle, je leur ai dit de se limiter à la fiche concept et à la correction du dernier contrôle en ce qui concernait le chapitre 1. Lors de la construction de cette fiche, les élèves ont beaucoup participé. Les exemples et les contre exemples qu'ils ont cités étaient ceux vus en cours (texte du

manuel). Lors de cette séquence la réaction de la meilleure élève de seconde 3-4 m'a surprise : dans la précipitation, elle a cité les chômeurs comme contre exemple. Dans cette classe, je n'avais pas marqué le numéro de l'exercice où il pouvait trouver les chiffres. A la fin de l'heure, l'élève qui demandait une fiche dactylographiée est venu me demander les références ce qui montre qu'il est soucieux d'avoir une fiche complète. Cette fiche a été reprise après le cours sur les PCS (chapitre 3 : la classification socioprofessionnelle) pour ajouter une nouvelle notion liée. Et lors d'un contrôle de vocabulaire ayant eu lieu après l'étude des PCS, certains ont fourni des exemples personnels d'actifs.

Fiche sur le chômage. J'ai distribué aux élèves la fiche avec les cadres à compléter après le cours sur la classification professionnelle et donc après le chapitre sur l'emploi et le chômage. Cette fiche a été distribuée après les vacances de Noël. Je voulais voir si les élèves avaient encore des souvenirs des cours datant d'un mois. En ce qui concerne la définition générale, les élèves s'en souvenaient très bien. Ils ont précisé que les chômeurs faisaient partie de la population active. Sur les définitions du BIT et de l'ANPE, je n'attendais pas une liste des critères mais une réflexion sur l'écart entre les deux instruments de mesure. Il restait peu de souvenir aux élèves excepté à un élève de seconde 3-4 (très dissipé et d'un niveau faible mais qui a très bien retenu cette partie du cours). Les élèves ont eu ensuite des difficultés à différencier les rubriques sous notions et notions liées. J'avais indiqué une piste possible pour les notions liées : certains élèves ont cherché dans leur manuel les intersections entre chômage, inactivité et emploi. J'ai expliqué que les sous notions visaient à distinguer différents types de chômage : un élève a recherché dans son cours les quatre types de chômage que nous avons vus. J'ai donné oralement une autre piste pour compléter les notions liées (Comment peut-on lutter contre le chômage ?). Dans cette fiche, j'avais précisé que certaines rubriques seraient complétées en terminale. Un élève s'est exclamé : « on refait le chômage en terminale ! » un autre a dit qu'il ne sait pas s'il aurait encore sa fiche dans trois ans. J'ai expliqué que des auteurs s'étaient intéressés aux mécanismes expliquant le chômage mais que ces apports ne pouvaient pas être vus en seconde faute de temps et faute de connaître tous les éléments sous-jacents aux théories, mais qu'il existe une continuité entre les trois niveaux de classe. Aucun élève ne semble avoir remarqué que je n'ai pas prévu d'exemples et de contre exemples. Ce choix sera expliqué lorsque nous finirons la partie sur la critique de la mesure du concept de chômage : les situations de sous emploi et de travail clandestin sont difficiles à classer parmi les exemples ou les contre exemples.

Fiche sur l'entreprise. Cette fiche a été construite tout au long du cours sur les organisations productives. J'ai précisé aux élèves qu'elle servirait de résumé d'une partie du cours. Pour éviter la confusion entre le cours et la fiche, j'ai distribué un support papier à compléter.

Fiche sur la production.

Cette fiche a été réalisée par les élèves seuls chez eux. Je voulais tester leur autonomie et leur capacité à réfléchir sur la construction de la fiche. Je ne souhaitais pas que ce travail soit effectué en classe car les élèves ont tendance à s'aider et ce sont ceux qui répondent le plus rapidement qui fournissent les efforts de réflexion, les autres ayant tendance à attendre la réponse des plus vifs et des plus motivés.

B / Le bilan des séquences pédagogiques.

1 / Les séquences pédagogiques.

Fiche sur la famille et fiche sur la parenté. Ces fiches ont servi aux élèves à vérifier qu'ils savaient les définitions rattachées aux concepts de famille et de parenté. Elles ont également servi de modèle aux élèves lorsqu'ils ont dû construire seuls la fiche sur la production.

Fiche sur la population active. L'obstacle pour les élèves est le classement des chômeurs parmi la population active. Lors du cours sur la population active, une élève de seconde 3-4 avait fait remarquer que les inactifs ne comprenaient que des personnes qui comptaient sur la société pour vivre. J'en avais profité pour mettre en garde les élèves sur cette généralisation qui risquait de leur faire dire que les chômeurs étaient des inactifs. Dans la classe de seconde 9 où je n'ai pas eu cette réflexion, j'ai peut-être moins insisté sur ce risque et pourtant je n'ai pas eu cette erreur lors de la construction de la fiche concept.

Fiche sur le chômage. J'ai l'impression d'avoir utilisé le modèle transmissif pour faire passer le fait que les chômeurs faisaient partie de la population active. J'ai répété que c'était une erreur fréquente de penser que les chômeurs étaient inactifs. Nous avons pourtant répondu à la question : « pourquoi les chômeurs font-ils partie de la population active ? ». Lors d'une évaluation sommative de vocabulaire, quelques élèves ont encore

cité les chômeurs comme contre-exemples d'actifs, et lors d'une évaluation sur les retraites j'ai encore retrouvé cette représentation.

Fiche sur l'entreprise. Les élèves n'ont pas eu de problème pour remplir leur fiche en même temps que leurs cours. Afin que la fiche ne soit pas une simple redite du cours, les élèves devaient chercher de nouveaux exemples et contre-exemples. De plus, la rubrique sur les notions liées et celle sur les débats ont été complétées pendant toute la partie du cours sur les organisations productives autrement dit la fiche a été renseignée lors des trois chapitres de cette partie (chapitre 1 : les organisations productives, chapitre 2 : la production dans l'entreprise, chapitre 3 : organisation et relations du travail).

Fiche sur la production. J'ai constaté que certains élèves ne parvenaient toujours pas à distinguer les sous notions et les notions liées. J'ai demandé à ceux qui avaient compris d'expliquer comment ils avaient procédé. Ils se posent des questions. Les sous notions répondent à la question : quelles sont les sortes de production existantes ? Les notions liées répondent à d'autres questions : qui produit, que produit-on, comment produire, comment mesurer la production, où s'échange la production ? Les rubriques concernant les exemples et les contre-exemples m'ont permis de remédier à un problème qui n'avait pas émergé auparavant. Certains élèves ont par exemple cité l'usine Renault qui produit des voitures dans les exemples de production et le magasin Renault dans les contre-exemples. Selon ces élèves les commerces vendent des biens mais ne les produisent pas, ce qui explique que l'on ne pourrait pas parler de production pour la branche commerce. J'ai fait redéfinir le concept de production pour insister sur l'expression «biens et services».

2 / Evaluation du travail sur les fiches concept.

La fiche concept a-t-elle aidé les élèves à mieux réussir ? Les a-t-elle aidés à synthétiser leur cours ? Pour répondre à ces interrogations, j'ai prévu plusieurs instruments de mesure du travail des élèves.

- Comment savoir si les élèves sont devenus plus autonomes ? En fait, le travail sur les fiches concept a été conçu comme une autonomisation progressive. L'évaluation de l'autonomie des élèves repose sur la fiche sur la production qui a été réalisée sans l'aide du professeur. Il est apparu que les élèves utilisent les autres fiches

concept en ce qui concerne la structure de la fiche et se servent de leurs cours et de leur manuel pour remplir chacune des rubriques. Rares sont ceux qui ont pensé à relier la famille à la notion de production alors que dans le cours sur la famille, j'avais présenté les fonctions économiques et sociales de la famille. De même, peu d'élèves ont pris l'initiative de mentionner des débats sur la production (à la fois sur le concept de PIB et sur les débats concernant le partage de la valeur ajoutée ou la productivité ou l'organisation du travail). Cependant quand nous avons corrigé le contenu de la fiche en classe, ils ont été capables de me rappeler les débats rencontrés en cours.

- Pour tester l'acquisition des concepts, lors d'une évaluation sommative de vocabulaire, j'ai posé entre autres la question : citer des exemples et des contre-exemples d'actifs. En général cette question a été bien réussie et les élèves ont même été capables de citer des exemples d'actifs non vus en cours (activité de transfert). Quelques-uns ont tout de même classé les chômeurs parmi les contre exemples. Cette représentation semble vraiment très ancrée car lors d'un contrôle sur les retraites une élève a bien relié le problème du chômage à celui des retraites mais a écrit que le nombre de chômeurs augmentant, le nombre d'actifs diminuait. Je pense poursuivre ces tests sur l'acquisition des concepts grâce aux fiches concept. Dans une classe nous ferons une fiche concept sur les revenus tandis que dans l'autre classe, je n'évoquerai pas de fiche sur ce thème (peut-être certains prendront-ils l'initiative d'en faire une seuls voire de m'en parler après un cours ?). Je donnerai la même évaluation dans les deux classes ce qui me permettra de voir si la fiche concept a permis aux élèves de mieux acquérir le concept de revenu.

- Pour évaluer l'activité de synthèse, j'ai fait remplir le questionnaire suivant à mes deux classes (soit 33 élèves) :

Pour réviser une leçon, de quoi vous êtes-vous servis ? (plusieurs réponses sont possibles, classez vos réponses : 1 pour ce dont vous vous servez en priorité puis 2, 3...)

- Le cours
- Les fiches concept
- Le manuel : double page de résumé
- Le répertoire
- Le manuel : exercices en plus.
- Autres manuels de seconde disponibles au CDI

- Les TD
- La correction des contrôles
- Autre(s) : à préciser

Comment résumer une leçon ? (plusieurs réponses sont possibles)

- Remplir un texte à trous
- Relever le plan du cours (titres des parties et sous parties) et rédiger un paragraphe.
- Faire une fiche concept
- Relever le plan du manuel (titres des parties et sous parties) et rédiger un paragraphe.
- Relever le plan et les mots-clés et rédiger un paragraphe.
- Autre(s) : à préciser.

Avez-vous l'habitude de faire des fiches sur vos cours (dans toutes les matières : maths, SVT, SES, histoire, langues...)?

- Oui
- Non

Comment définiriez-vous la fiche concept ?

- Un travail supplémentaire inutile
- Un travail supplémentaire utile
- Un outil pour réviser le cours
- Autre(s) : à préciser

Lors de la passation du questionnaire, j'ai demandé aux élèves de répondre anonymement et le plus sincèrement possible. Certains ont dit que je pouvais reconnaître leur écriture pour les réponses aux questions ouvertes. Je leur ai répondu que des formateurs de l'IUFM dépouilleraient le questionnaire et me communiqueraient seulement les résultats afin qu'éventuellement je réajuste les séances de travaux dirigés l'an prochain en consacrant une séance à comment faire des fiches du cours.

Les résultats du questionnaire :

Question 1 : Outils servant à réviser le cours :

Outil	Cité par élèves sur 33 (Fréquence)	Ordre de préférence
Cours	33 (100% des élèves)	32 fois en première position, une fois en deuxième position
Fiches concept	19 (57,58% des élèves)	7 fois en deuxième position ; 4 fois en troisième position ; 3 fois en quatrième position ; 2 fois en cinquième position ; 3 fois en sixième position.
Manuel : double page de résumé	22 (66,67 % des élèves)	13 fois en deuxième position ; 5 fois en troisième position, 1 fois en quatrième position ; 2 fois en cinquième position ; 1 fois en sixième position.
Répertoire	18 (54,55 % des élèves)	1 fois en deuxième position ; 4 fois en troisième position ; 7 fois en quatrième position ; 3 fois en cinquième position ; 3 fois en septième position.
Manuel : exercices en plus	14 (42,42 % des élèves)	2 fois en deuxième position ; 4 fois en troisième position ; 5 fois en quatrième position ; 2 fois en cinquième position ; 1 fois en sixième position.
Autres manuels de seconde disponibles au CDI	0 (0,00 % des élèves)	
TD	28 (84,85 % des élèves)	11 fois en deuxième position ; 11 fois en troisième position ; 1 fois en quatrième position ; 3 fois en cinquième position ; 2 fois en sixième position.
Correction des contrôles	15 (45,45 % des élèves)	1 fois en deuxième position ; 2 fois en troisième position ; 3 fois en quatrième position ; 4 fois en cinquième position ; 3 fois en sixième position ; 2 fois en septième position.

Autre (s) : à préciser	2 (6,06 % des élèves)	5 : cours an passé ; 8 : recherche personnelle.
------------------------	-----------------------	---

Commentaires : Les élèves utilisent massivement et en priorité le cours qu'ils notent dans leur classeur. Un seul élève préfère en priorité son répertoire puis son cours. L'utilisation de la double page de synthèse de leur manuel les aide également même si dans mon cours je ne suis pas toujours la même structure que le manuel (découpage en différents chapitres, ordre et structure des chapitres). Lors du premier cours je leur avais montré comment utiliser le manuel (fiches méthode, lexicque, index et synthèse) ce qui a pu les encourager à se servir de leur manuel. Je leur avais également signalé la présence de dictionnaires et des manuels d'autres éditeurs au CDI mais visiblement ils considèrent que ce que nous faisons en classe (cours, fiche concept et travaux dirigés) et leur travail personnel sur leur manuel sont des supports suffisants pour réviser leurs leçons. En seconde, étant donné le statut des SES, il ne me semble pas surprenant que les élèves utilisent peu les autres manuels, ils préfèrent ne pas se disperser. De plus, ils disposent déjà d'outils nombreux et variés.

Question 2 : comment résumer une leçon :

	Nombre d'élèves et fréquences
Remplir un texte à trous	7 (21,21 % des élèves)
Relever le plan du cours (titres des parties et sous parties) et rédiger un paragraphe.	20 (60,61 % des élèves)
Faire une fiche concept	14 (42,42 % des élèves)
Relever le plan du manuel (titres des parties et sous parties) et rédiger un paragraphe	4 (12,12 % des élèves)
Relever le plan et les mots-clés et rédiger un paragraphe	18 (54,55 % des élèves)
Autre(s) : à préciser.	4 réponses : pas de résumé, résumer le cours, trier ce qui est important et l'apprendre, résumer un paragraphe et mettre un titre au paragraphe.

Commentaires : Dans la question proposée aux élèves, j'ai laissé le terme « résumé » car ils sont réticents à parler de synthèse. Lorsque nous effectuons des synthèses à la fin des chapitres, j'emploie rarement le mot synthèse: je leur demande de

donner l'essentiel, d'imaginer quelle serait leur réponse si un autre élève (ou leurs parents) leur demandait ce qu'il fallait retenir du cours. Les élèves évoquent un «résumé» du cours sans que toutefois ce résumé soit un modèle réduit du cours (même structure que le cours, limitation du nombre de mots...). J'ai choisi les items ci-dessus en fonction de ma pratique. Pour synthétiser un chapitre, j'ai donné un texte à trous, pour d'autres chapitres nous avons élaboré une fiche concept, enfin j'ai également demandé aux élèves d'écrire seuls une synthèse du chapitre grâce aux mots clés rencontrés et aux titres des parties du cours. Je me suis rendue compte que certains se servaient aussi du plan de leur manuel. Je pensais que les élèves seraient nombreux à répondre remplir un texte à trous afin d'éviter de faire seuls les synthèses. Néanmoins selon les élèves, résumer une leçon et remplir un texte à trous sont deux activités bien différentes. Pour eux, résumer un cours s'accomplit de façon plus constructive puisqu'ils pensent qu'il faut s'aider du plan et des mots clés puis rédiger un paragraphe. Un élève a précisé qu'il fallait donner un titre au paragraphe. Cette réponse peut provenir de ma pratique. En effet, pour le chapitre sur la diversité des formes familiales, j'avais écrit le titre de la synthèse : la diversité spatio-temporelle des formes familiales et pour la diversité des organisations productives j'avais aussi donné un titre : la diversité des organisations productives et de leurs objectifs.

Question 3 : avez-vous l'habitude de faire des fiches (si oui vous pouvez préciser la ou les matière(s) concernée(s)) ?

	Fréquence	Matières citées
Oui	54,55 % des élèves (18 élèves)	Histoire - géographie : 10 fois, langues vivantes : 8 fois, SES : 8 fois, mathématiques : 7 fois, physique chimie : 1 fois, SVT : 1 fois, français : 1 fois.
Non	45,45 % des élèves (15 élèves)	

Commentaires : j'ai posé cette question afin de savoir si les élèves prenaient l'initiative de synthétiser leur cours sous forme de fiches qu'elle que soit la discipline. Cette question me semble intéressante car les fiches permettent de structurer la pensée et de résumer ses cours. Je me demande si apprendre aux élèves à ficher leur cours peut les aider pour les prochaines années. En effet, de plus en plus d'éditeurs proposent des fiches de cours notamment pour les élèves de terminale. Certains croient que ces fiches

remplacent les cours jusqu'à «apprendre par cœur » leur contenu sans opposer la moindre réflexion critique. Ne vaudrait-il pas mieux apprendre aux élèves à se constituer des fiches personnelles adaptées à leurs besoins (fiche sur un point particulier du programme, sur un outil statistique) ?

Question 4 : définition de la fiche concept.

Certains élèves ont coché plusieurs réponses ; dans ce cas, le plus souvent ils répondent par un outil pour réviser le cours et formulent une réponse personnelle.

	Nombre d'élèves (fréquence)
Travail supplémentaire inutile	2 (6,06 % des élèves)
Travail supplémentaire utile	8 (24,24 % des élèves)
Outil pour réviser le cours	23 (69,70 % des élèves)
Autre(s) à préciser	8 réponses : organisation du travail, résumé partiel, résumé des points importants, résumé du cours, un résumé du cours en gros plan, une fiche qui résume le cours sous forme de plan et qui le simplifie et c'est une aide, un récapitulatif des notions apprises, l'essentiel mais qui ne sert pas beaucoup.

Commentaires : Un des deux élèves qui a répondu que la fiche concept était un travail supplémentaire inutile est le même que celui qui a répondu qu'il n'effectuait pas de résumé. Le deuxième élève qui estime que la fiche concept est un travail supplémentaire inutile pense également que c'est un outil pour résumer le cours. Peut-être estime-t-il qu'il est inutile de résumer ses cours ? Un autre a répondu que dans la fiche concept on retrouvait bien l'essentiel du cours sans que cela lui serve beaucoup. Il est vrai que dans une fiche concept, les élèves ne retrouvent pas toutes les définitions figurant dans le répertoire mais ces deux outils s'utilisent de façon complémentaire, du moins c'est ce que j'ai expliqué aux élèves lors de la passation des deux premières fiches. Les sous notions et notions liées figurant sur la fiche servent d'instrument d'évaluation sommative aux élèves. Ils doivent s'interroger sur la définition de tous ces concepts et s'ils s'aperçoivent d'une incompréhension, ils doivent me le signaler (ou le signaler à un camarade), s'ils se rendent compte qu'ils ne savent pas une définition, ils doivent la rechercher dans leurs cours, leur répertoire, leur manuel ou dans un dictionnaire de SES. Pour la plupart des élèves, la fiche concept sert à résumer le cours (soit ils ont coché l'item réviser le cours, soit ils ont exprimé l'idée de résumé dans

l'item autre), c'est donc un travail supplémentaire pour les élèves mais qui leur est utile. Un élève pense que la fiche concept est une façon d'organiser son travail.

CONCLUSION

La fiche concept est un outil qui permet aux élèves de mieux s'appropriier certains concepts. Souvent on considère que la fiche concept a pour objectif de synthétiser le cours, ce qui justifie que la fiche soit construite en fin de séquence pédagogique. D'ailleurs pour mes élèves elle résume le cours et semble être un outil utile pour réviser ses leçons. Cependant les fiches concept, grâce aux différentes rubriques qui les composent (en particulier les sous notions, le conceptogramme, les instruments de mesure ou encore les critiques et les débats) a également une portée analytique : elle permet de structurer, de réorganiser et de faciliter la réflexion de l'élève. Cette fonction n'est pas redondante avec celle du cours. En effet, renseigner une fiche (même si parfois c'est seulement ajouter quelques sous notions et un débat après plusieurs chapitres sur un même thème du programme) permet d'avoir une vision plus transversale du cours.

En outre, la fiche peut être une occasion supplémentaire de remédier à certains problèmes. Certains obstacles qui semblaient avoir été dépassés après les cours peuvent réapparaître lors de l'élaboration de fiches concept. Ici encore, soulignons que cette fonction n'est pas exclusive d'exercices d'évaluation formative. La fiche concept est un instrument complémentaire du cours. La fiche permet d'alterner les supports pédagogiques.

Enfin, notons que la fiche concept peut amener les élèves à devenir plus autonomes, ce qui est une caractéristique de toutes les fiches qu'effectuent les élèves. Cette année, je ne m'attendais pas à ce que les élèves effectuent des fiches en SES puisqu'ils effectuent déjà des fiches concept et parce que mon cours est déjà synthétique.

Références bibliographiques :

- Ø René AMIGUES, Marie-Thérèse ZERBATO-POUDOU : *les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*, éditions Dunod, collection «savoir enseigner », 1996.
- Ø Jean-Pierre ASTOLFI : *L'école pour apprendre*, Paris ESF, 1992.
- Ø Jean-Pierre ASTOLFI, Michel DEVELAY ? *La didactique des sciences, Que sais-je ?* , PUF, 1989.
- Ø Jean-Pierre ASTOLFI, Eliane DAROT, Yvette GINSBURGER-VOGEL ? Jacques TOUSSAINT, *Mots-clés de la didactique des sciences*, éd. De Boeck, coll. Pratiques pédagogiques, 1997.
- Ø Britt-Mari BARTH : *L'apprentissage de l'abstraction, méthodes pour une meilleure réussite de l'école*, éditions Retz, 1987.
- Ø Britt-Mari BARTH : *Le savoir en construction*, éditions Retz, 1993.
- Ø Alain BEITONE, Marie-Ange DECUGIS, Alain LEGARDEZ, *Enseigner les sciences économiques et sociales*, Armand Colin, 1995.
- Ø Michel DEVELAY, *De l'apprentissage à l'enseignement*, ESF, 1992.
- Ø André GIORDAN et Gérard de VECCHI : *Les origines du savoir : des conceptions des élèves aux concepts scientifiques*, Delachaux et Niestlé 1987.
- Ø MEN / CRDP Poitou-Charentes, *Utiliser les objectifs de référence en classe de seconde*, Sciences économiques et sociales, 1993.
- Ø Robert NADEAU, *Vocabulaire technique et analytique de l'épistémologie*, PUF, coll. Premier cycle, 1999.
- Ø Gérard de VECCHI : *Aider les élèves à apprendre*, Hachette éducation, 1992.
- Ø Gérard de VECCHI et Nicole CARMONA-MAGNALDI : *Faire construire des savoirs*, Hachette éducation (collection «pédagogies pour demain»), 1998.

ANNEXE : LES FICHES CONCEPTS REALISEES

Fiche concept (modèle page 271) : **LA FAMILLE** (au sens de l'INSEE) (*modèle distribué*)

DEFINIR

La définition de l'INSEE (France contemporaine) : *page 36*

(Remarque : la famille au sens large = la parenté)

ILLUSTRER

- Exemples :

M et Mme Allemand, mariés.

M et Mme Jean et leurs enfants.

Corinne et Stéphane et leurs enfants célibataires.

Céline et son fils.

- Contre-exemples :

Une personne seule (= un ménage)

SITUER

- Les sous notions :

Famille conjugale ou nucléaire.

Famille recomposée.

Famille monoparentale.

- Les notions liées :

Solidarité

Socialisation

EXPLOITER :

- Chiffres à retenir : part des familles monoparentales, part des couples mariés, part des couples vivant en union libre.

- Références (livres, films, sites Internet)

CRITIQUE(S) :

Cette définition ne tient pas compte des couples homosexuels. Pourtant ces couples sont reconnus par la loi depuis le 13 octobre 1999. (NB : le PACS concerne les couples homosexuels et hétérosexuels). L'INSEE va-t-il proposer une nouvelle définition de la famille tenant compte des couples homosexuels ?

DEBAT(S) : chapitre 4 : la famille en France aujourd'hui : crise ou recomposition ?

Fiche concept : **La PARENTE** (*modèle distribué*)**DEFINIR**

La parenté est l'ensemble des relations de filiation, d'alliance et de germanité.
= famille au sens large, au sens des ethnologues.

NB : les relations de parenté ne se résument pas à des relations biologiques. Chaque société interprète et agence le donné biologique selon des règles diverses qui mettent en évidence le caractère social de ces relations.

ILLUSTRER

- Exemples :

La sœur de notre père.

Ma sœur.

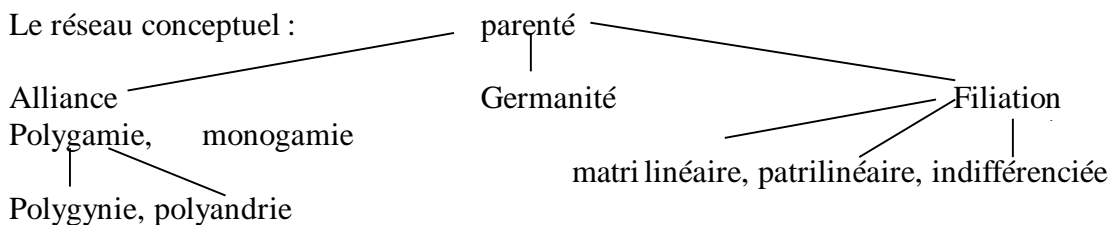
- Contre-exemples :

Le ménage au sens de l'INSEE.

Les domestiques.

SITUER.

Le réseau conceptuel :



Homogamie, hétérogamie

Endogamie, exogamie.

(cf. *exercice page 31*)

EXPLOITER

Références :

Françoise Héritier, *Masculin/féminin. La pensée de la différence*, Ed. Odile Jacob, 1996.

CRITIQUES et DEBATS :

Fiche concept : La population active

DEFINIR :

Ensemble des personnes qui exercent ou cherchent à exercer une activité professionnelle rémunérée.

ILLUSTRER :

Des exemples : un professeur, une personne en congé maladie, un membre du clergé, une aide familiale, un stagiaire rémunéré de l'entreprise, un chômeur, un militaire du contingent (depuis 1990).

Des contre exemples : une femme au foyer, un élève, un étudiant, un retraité.

SITUER :

Des sous notions : population active occupée, population active inoccupée (chômeurs)

Des notions liées : taux d'activité par âge, taux d'activité par sexe, PCS.

Réseau conceptuel : schéma de décomposition de la population totale (à refaire et à compléter avec les effectifs : se servir de l'exercice 3 page 77 qui présente la décomposition sous une forme peu habituelle).

MESURER :

Le recensement
Les enquêtes emploi.

DEBATS

Evolution démographique et financement des retraites.

EXPLOITER :

Références :
Site de l'INSEE : www.insee.fr

Fiche concept :

Le CHOMAGE

Définition générale :

Autres définitions :

Sous notions :

Notions liées : *schéma reliant l'inactivité, le chômage et l'emploi.*

Explications théoriques (*à compléter en terminale*) :

A savoir : *nombre de chômeurs, taux de chômage (ordre de grandeur et formule) en France (en terminale : comparaisons internationales)*

Critiques et débats :

Bibliographie : Jacques Freyssinet, *le chômage*, éd. La Découverte, coll. Repères, 1998.
Sites Internet : ministère de l'emploi et de la solidarité : <http://www.travail.gouv.fr>

Fiche concept corrigée L'ENTREPRISE

<p>Critères de définition :</p> <p>unité économique qui produit des biens et des services en combinant des facteurs de production (capital et travail) en vue de les vendre sur un marché.</p> <p>3 critères :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la taille - le statut juridique - la taille
--

Exemples	Contre-exemples
Microsoft Bouygues Une boulangerie SNCF La Poste	Les administrations publiques Les associations

<p><u>Sous notions :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Très petites entreprises, petites entreprises, entreprises moyennes et grandes entreprises - Entreprise individuelle, SARL et SA. - Entreprise privée, entreprise publique

<p><u>Notions liées</u></p> <p>Biens, services</p> <p>Facteurs de production (capital, travail), combinaison productive, substitution du capital au travail (emploi, chômage)</p> <p>Marché, offre, demande, prix</p> <p>Nationalisation, privatisation</p> <p>Concentration</p> <p>CA, VA (salaires, EBE, impôts)</p> <p>Compétitivité, investissements matériels (de capacité, de productivité, de remplacement) et investissements immatériels, progrès technique.</p> <p>Organisation du travail, relations du travail (négociations, conflits, grèves, syndicats)</p>
--

<p><u>A savoir :</u></p> <p>VA = valeur de la production – valeur des consommations intermédiaires</p> <p>VA = (prix de vente x quantités vendues) – valeur des consommations intermédiaires</p> <p>VA = CA – CI</p> <p>EBE = VA – coûts de production autres que le coût des CI</p>
--

<p><u>Critiques, débats :</u></p> <p>Comment répartir la VA ? (affaire Michelin)</p> <p>Le progrès technique détruit-il des emplois ?</p>

Bibliographie, sites Internet :

L'entreprise, *Alternatives Economiques*, HS 43, 1^{er} trimestre 2000.
 Liste de sites d'entreprise : *Alternatives Economiques*, octobre 2000.

DEFINITION :

(attention : Sens courant : création de richesses visant à satisfaire des besoins).

Sens de l'INSEE : activité socialement organisée consistant à créer des biens et des services s'échangeant sur un marché obtenus à partir de facteurs de production (capital et travail) s'échangeant sur un marché.

Exemples	Contre exemples
Ouvrier chez Peugeot Exploitant agricole cultivant ses terres	Elève effectuant ses devoirs Travail bénévole dans une association Cadre recherchant un emploi

Sous notions

Production marchande / non marchande
Production domestique
Production de biens complémentaires / substituables
Production à prix courants / à prix constants

Notions liées

Entreprise, association, administration publique
Biens et services
Facteur de production
Marché, offre, demande
VA (salaires, EBE, impôts), PIB
Investissement, productivité, progrès technique, emploi
Organisation du travail
Relations du travail
Famille

Mesurer :

Production d'une entreprise : la $VA = CA - CI$

Production d'une nation : le $PIB = \Sigma VA$

A savoir :

CA, VA et PIB
Productivité d'un facteur

Critiques, débats :

La mesure du PIB (le travail clandestin, le travail domestique et les activités destructrices de richesses)

La VA et sa répartition (les conflits)

Le progrès technique et l'emploi

Le taylorisme est-il dépassé ?

Références bibliographiques :

SOMMAIRE

INTRODUCTION	<i>page 2</i>
I / LES ORIGINES DE LA FICHE CONCEPT	<i>page 5</i>
A / Définition et construction d'un concept	
<u>1 / Définition d'un concept</u>	
a / Qu'est-ce qu'un concept ?.....	<i>page 5</i>
b / Les concepts intégrateurs.....	<i>page 5</i>
c / Une typologie des concepts.....	<i>page 6</i>
d / Les différences entre les notions, les concepts et les connaissances.....	<i>page 6</i>
e / Les différences entre l'apprentissage de concepts et la mémorisation d'informations.....	<i>page 7</i>
<u>2 / La construction des concepts</u>	
a / De l'observation à la généralisation, une autostructuration du savoir.....	<i>page 8</i>
b / La problématisation et l'interstructuration des savoirs.....	<i>page 10</i>
<u>3 / Pourquoi conceptualiser ?</u>	<i>page 11</i>
B / Présentation des fiches concept en SES.	
<u>1 / Qu'est-ce qu'une fiche concept ?</u>	<i>page 12</i>
<u>2 / L'intérêt des différentes rubriques composant une fiche concept</u>	<i>page 13</i>
<u>3 / Un exemple de fiche concept : la fiche concept du concept</u>	<i>page 15</i>
C / Proposition d'une stratégie pédagogique à mettre en œuvre.	
<u>1 / Repérage d'un problème rencontré par les élèves</u>	<i>page 16</i>
<u>2 / Les objectifs de l'utilisation de la fiche concept</u>	<i>page 16</i>
<u>3 / Conception d'un type de travail à réaliser avec les élèves.</u>	
a / Déterminer les concepts à étudier.....	<i>page 17</i>
b / Déterminer la décomposition de la fiche en rubriques.....	<i>page 19</i>
c / Comment construire la fiche ?	<i>page 20</i>
d / A quel moment de la séquence pédagogique construire une fiche concept ?	<i>page 20</i>
<u>4 / Les réactions anticipées</u>	<i>page 21</i>
II / L'UTILISATION DE LA FICHE CONCEPT EN CLASSE DE SECONDE.	
A / Le montage de séquences pédagogiques.	<i>page 22</i>
B / Le bilan des séquences pédagogiques.	
<u>1 / Les séquences pédagogiques</u>	<i>page 24</i>
<u>2 / Evaluation du travail sur les fiches concept</u>	<i>page 25</i>
CONCLUSION	<i>page 32</i>
Bibliographie	<i>page 33</i>
ANNEXES	<i>page 34</i>

Résumé :

Qu'est-ce qu'un concept ? Comment sont construits les concepts ? Quels sont les intérêts de la conceptualisation ? Qu'est-ce qu'une fiche concept ? Comment utiliser la fiche concept ? Telles sont les questions abordées dans la première partie de ce mémoire professionnel. Cette partie est consacrée à la définition et la construction des concepts et des fiches concept. Elle propose également une démarche pédagogique à mettre en œuvre pour que la fiche concept ait une portée synthétique et analytique et permette à l'élève de devenir autonome.

La seconde partie décrit une expérience professionnelle menée auprès de deux classes de seconde en sciences économiques et sociales. Elle montre quels peuvent être les apports des fiches concept pour les élèves et comment sont perçues ces fiches par les élèves.

Mots - clés : concepts, fiche concept, conceptualisation, notions, objectifs de référence.