

IUFM
ACADEMIE D'AIX-MARSEILLE
2000-2001

MEMOIRE PROFESSIONNEL

**Peut-on amener les élèves à problématiser
en classe de Seconde ?**

Réalisé par :
Gilles CRISCIONE
Anne ESPITALIER

PCL2 SES

Directeur de mémoire :
Alain BEITONE

« 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. Et quoi qu'on dise, dans la vie scientifique, les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. C'est précisément ce sens du problème qui donne la marque du véritable esprit scientifique. Pour tout scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit. »

G. Bachelard, La Formation de l'Esprit Scientifique, (1938), Librairie Philosophique J. Vrin, 1993, p. 14.

SOMMAIRE

SOMMAIRE	3
INTRODUCTION.....	4
I- DE LA PROBLÉMATIQUE AUX SAVOIRS.....	7
IA/ POURQUOI VEUT-ON AMENER LES ÉLÈVES À PROBLÉMATISER ?.....	7
1. <i>Réflexion sur les notions de problématique et de problème</i>	7
2. <i>La problématique comme accès au savoir</i>	10
3. <i>Problématisation et évaluation</i>	11
IB/ LA PROBLÉMATISATION, UNE COMPÉTENCE TRANSVERSALE ?	12
1 <i>Problématique et compétences transversales</i>	13
2 <i>L'apprentissage de la problématisation à travers les manuels : une « simple »</i> <i>technique ?</i>	16
3 <i>Problématisation, connaissance et obstacles</i>	22
IC- LA PROBLÉMATIQUE EN S.E.S : QUELLES SPÉCIFICITÉS ?	24
II- INITIATION A LA PROBLEMATISATION EN CLASSE DE SECONDE.....	29
IIA/ PRINCIPES GÉNÉRAUX.....	29
1. <i>Présentation générale du projet</i> :.....	29
2. <i>Structure du projet</i>	30
IIB/ MISE EN ŒUVRE EN CLASSE	33
1. <i>Au Lycée Marseilleyre</i>	33
2. <i>Au Lycée Joliot-Curie</i>	35
IIC/ ANALYSE DES RÉSULTATS	38
1. <i>Au Lycée Marseilleyre</i>	38
2. <i>Au Lycée Joliot-Curie</i>	42
CONCLUSION	53

INTRODUCTION

Le point de départ de la réflexion pourrait s'ancrer autour de quelques réformes récentes dans l'enseignement et dans les SES en particulier : l'introduction de l'épreuve de QSTP au baccalauréat depuis 1995, la mise en œuvre des TPE (travaux croisés au collège) depuis la rentrée 2000 et de l'ECJS depuis la rentrée 1999, même si la question de la problématique a une portée plus générale dans l'ensemble des disciplines.

En effet, l'épreuve traditionnelle de la dissertation sur documents accorde, selon de nombreux travaux, une place très importante aux capacités de problématisation et d'expression, au détriment de l'acquisition des connaissances et de l'utilisation des documents, qui rappelons-le, s'inscrit dans les objectifs procéduraux des SES. Un tel exercice "unique et inique" au baccalauréat tendrait à privilégier les élèves possédant un capital culturel plus dense et correspondant davantage à "l'arbitraire culturel" imposé par la dissertation.

Aussi, l'introduction de la QSTP a-t-elle eu pour objectif de rééquilibrer les attentes du baccalauréat et de redonner à l'acquisition des connaissances, au savoir-faire, une place significative puisque la problématique de la synthèse est explicitée dans l'énoncé.

Par ailleurs, l'introduction depuis la rentrée 1999 de l'ECJS en classe de seconde (2000 en Première et 2001 en Terminale) et des TPE en Première (rentrée 2000) est venue, entre autres, répondre au manque de « sens » que pouvaient avoir pour les lycéens les savoirs scolaires. Aussi, par l'intermédiaire de ces nouveaux enseignements, l'accent a-t-il été mis sur la mise en relation des informations, la formulation de questions pertinentes permettant de répondre à un problème, l'argumentation... en clair : sur la problématisation par les élèves des savoirs scolaires autour d'un sujet de recherche (TPE) ou d'une question socialement vive (ECJS).

Cela pose une double interrogation :

- 1- L'introduction d'une nouvelle épreuve, pose la question de la place de la problématique et donc celle de la problématisation dans l'enseignement des SES. L'interrogation sous-jacente est de savoir si les élèves peuvent en classe de terminale problématiser à partir de leurs connaissances et des documents qui leur sont fournis. Cet élément renvoie donc à la question de la formation à la

problématisation. Comment peut-on apprendre à un élève à poser des « bons problèmes » (C'est à dire à forte portée heuristique) ?

- 2- L'introduction de deux nouveaux enseignements qui s'appuient largement sur la capacité à problématiser pose également la question du sens des savoirs. Les problématiques scolaires telles qu'elles sont (ou ne sont pas) formulées, ne ferment-elles pas l'accès au savoir de certains élèves ? (en répondant à des questions qu'ils ne se posent pas)

Deux pistes de réflexion se présentent : d'une part, on l'a souligné, la "formation" à la problématisation dans les classes de seconde et de première, d'autre part, un certain rapport au savoir. C'est avec G.BACHELARD que l'on peut expliciter cette idée. Effectivement, il accorde une large place au problème dans la recherche scientifique: la science naît dans le problème. Ainsi, "la démarche scientifique réclame (...) la constitution d'une problématique". Nous voyons qu'à terme, le savoir est au cœur du questionnement puisque pour problématiser encore faut-il disposer d'un stock de connaissances suffisant sur le sujet proposé. En effet, si l'on considère la problématisation comme la formulation d'une question en des termes intelligibles, c'est-à-dire rendant possible la production d'une réponse utilisant des savoirs scientifiques, la maîtrise ou du moins la bonne connaissance des débats théoriques, des enjeux liés à la discipline est fondamentale.

Ce début de réflexion sur le sujet nous oriente donc vers deux directions. Elles constitueront le corps de notre première partie.

Dans un premier temps, nous nous intéresserons à la notion de problématisation dans l'enseignement. En effet, on pourra s'interroger sur l'utilité de la problématisation: finalement, à quoi sert de problématiser (et faire problématiser) les savoirs ? Quel est l'objectif visé ?

Par ailleurs, cette notion de problème est présente à travers plusieurs disciplines à l'école ; aussi nous interrogerons-nous sur le caractère transversal de la problématisation : quels sont les points communs requis à travers des enseignements tels que la philosophie, l'histoire - géographie, la littérature ? Existe-t-il une ou plusieurs méthodes / techniques pour l'apprentissage de la problématisation ? Peut-on appréhender la formation à la problématisation de façon transversale, avec une méthode commune à plusieurs champs disciplinaires ?

Enfin, pour finir cette première partie, nous nous intéresserons aux spécificités de la problématisation dans les SES. Les IO, dès 1969, ont souligné la nécessité de développer chez l'élève un esprit critique. Nous montrerons que la problématisation participe de la réalisation de cet objectif. De plus, en partant du principe selon lequel les SES sont composées de différentes disciplines (sciences économiques, sociologie, science politique...) et donc en référence au principe de la transposition didactique, nous montrerons la richesse et la complexité de la problématisation dans les SES. Cette spécificité tient au fait qu'un même objet peut être analysé par diverses approches renvoyant aux disciplines de référence, chaque discipline développant des problématiques particulières. Enfin, nous verrons en quoi le fait de traiter de questions socialement vives et d'emprunter aux grands débats théoriques pour y répondre procure aux SES un statut spécifique dans la construction de problématiques.

La seconde partie du mémoire sera consacrée à une application de la problématisation en cours avec les élèves de seconde.

- Les élèves de seconde peuvent-ils problématiser sur une question socialement vive (sur laquelle ils auront sans doute des représentations) ?
- Leurs problématiques seront-elles pertinentes / légitimes / historiquement valides ?
- Peuvent-ils s'approprier une problématique validée ?
- Pourront-ils mobiliser et réinvestir les connaissances des autres parties du programme (ou d'autres disciplines) à la problématique déterminée ?

I- De la problématique aux savoirs

IA/ Pourquoi veut-on amener les élèves à problématiser ?

1. Réflexion sur les notions de problématique et de problème

On assiste aujourd'hui à une certaine banalisation du terme « problème » qui est souvent simplement utilisé pour « difficulté ». Par ailleurs, ce terme a fait son entrée dans l'enseignement où il est largement utilisé : il faut *problématiser* le savoir, l'élève doit *problématiser* ses connaissances... aussi nous arrêterons-nous dans un premier temps sur un essai de définition du problème et de ses dérivés, « problématique » et « problématisation » pour nous interroger ensuite sur son utilité : la problématique a-t-elle une finalité dans l'enseignement ou n'est ce qu'une « mode passagère » ?

Problème, proposition ou question ?

Selon Aristote, le problème porte sur l'établissement d'un ensemble de relations et c'est la tournure de la phrase qui est déjà un bon indicateur de sa nature. Cependant, le simple fait de poser une *question* ne suffit pas à poser un *problème*, confusion que les élèves ont tendance à faire entre ces deux termes. Ainsi, la question « fait-il beau aujourd'hui ? » appelle une réponse simple : oui ou non. En revanche, le problème appelle une interrogation multiple qui pourra se traduire dans une confrontation de thèses (mais pas seulement). Ainsi, selon JJ. Dupin et S. Josuah¹, il y a problème quand la production de la réponse à un sujet ne peut être automatique. Plus généralement, la problématique constitue un « fil directeur » dont vont découler des questions sur des mises en relation, des implications, des conséquences... On peut reprendre ici la citation de C. Lévi-Strauss : « le savant n'est pas celui qui donne les bonnes réponses mais celui qui pose les bonnes questions . »².

Quels problèmes ?

Justement : quelles sont les " bonnes " questions à poser ?

Aristote a montré qu'il y avait des limites aux problèmes : toutes les questions n'ont pas de sens. Il met en évidence des niveaux de discussion où le problème ne se pose pas. Aussi cite-t-il par exemple le cas de limites de morale et de bon sens (« faut-il injurier ses parents ? »). Plus généralement, il s'agit de ne pas poser de faux problèmes qui ne

¹ Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques, de JJ. Dupin et S. Josuah, Coll. Premier cycle, PUF, 1993, p. 85.

tiendraient pas compte de certaines « conditions intangibles et irréductibles »³. Il appartient alors à l'enseignant de conduire les élèves à convenir d'un certain nombre de choses pour avancer dans le débat. « Faut-il construire l'Europe ? » est un problème qui ne se pose pas en SES aujourd'hui. En revanche, « Doit-on poursuivre l'élargissement de l'Union Européenne ? » peut faire l'objet de débats.

Dans les limites, on notera également une réserve d'Aristote liée au « poids des évidences » qui empêche de se poser certains problèmes. L'exemple donné est le suivant : la neige est-elle blanche ? Il n'y aurait qu'à regarder pour répondre oui. Encore faut-il se méfier des évidences ! Pour un chimiste qui observe les cristaux de glace, la neige n'est pas si « blanche » qu'elle n'y paraît. Pour les physiciens, il a longtemps été « évident » que le soleil tournait autour de la terre... Aussi, reprendrons-nous une citation de G. Bachelard : « la science se construit contre l'évidence ». Et en SES, le problème naît souvent dans un certain paradoxe ou soulève une interrogation sur une relation, *a priori*, évidente.

Problématique scolaire et problématique de recherche

Enfin, une dernière distinction s'impose cette fois entre la problématique du chercheur et celle dont on parle dans le cadre scolaire. En effet, dans la premier cas, le chercheur développe des concepts, les modifie, les affine au cours du temps, et ce, dans le cadre d'une problématique qui est la sienne, clairement définie. Cela conduit nécessairement à ce qu'un même terme recouvre des concepts différents selon les auteurs, donc selon les problématiques dans lesquelles ils s'insèrent ; ainsi en est-il du concept de *capital*.

Dans le cadre de l'enseignement, le professeur adopte une problématique dite didactique liée à une certaine conception des théories d'apprentissage (cf. plus loin). Dès lors, il montre l'existence d'interactions entre les concepts et les théories dans le cadre desquelles ils s'insèrent.

Enfin, dans l'acte d'évaluation, il est demandé aux élèves de déterminer une problématique pour la dissertation par exemple, c'est à dire de mettre en œuvre des concepts et des théories pour formuler une problématique.

² La dissertation économique de R. Revol et J. Etienne, A. Colin, coll. Coursus.

³ La problématique d'une discipline à l'autre, J.P Falcy et alii, ADAPT Editions, 1997

Quelques critères de reconnaissance

Pour délimiter la notion de problématique, on peut citer un certain nombre de critères qui caractérisent une bonne problématique en SES⁴ :

- Une bonne problématique est englobante : elle intègre l'ensemble des aspects du problème (à l'inverse, on parle de problématique *partielle*)
- Une bonne problématique est aussi actuelle : ici, on considère le fait que la problématique ne doit pas être scientifiquement et historiquement dépassée. Elle doit donc faire appel à des développements passés, certes, mais surtout récents. Selon les auteurs⁵, il faut montrer dans quelles conditions historiques les problèmes se posent ou ne se posent pas ou ne se posent plus. L'introduction de l'histoire dans l'enseignement scientifique conduirait à faire prendre conscience aux élèves qu'il existe des problèmes saturés, des problèmes historiquement dépassés, voire des problèmes qui sont temporairement sans solution.
- Une bonne problématique doit être féconde : elle doit soulever d'autres questions, faire ressortir la complexité derrière des formulations *a priori* simples.

Problématique et situation-problème

Finalement l'usage de la problématique dans l'enseignement est largement issue de l'intérêt des « situation-problème » dont on retiendra la typologie de JP. Astolfi⁶. Pour lui, les situation-problème présente un triple intérêt didactique :

- Un "*moyen même de l'apprentissage*" permettant une réorganisation des savoirs et représentations de l'élève et l'acquisition des connaissances
- Un "*mobile de l'apprentissage*" puisqu'il pose une question à laquelle la leçon va permettre de répondre. Il permet alors une certaine motivation de l'élève et donne un sens au savoir
- Un "*critère de l'apprentissage*" puisqu'il permet de vérifier l'acquisition des connaissances au terme de la séquence pédagogique . Le problème est alors un outil d'évaluation.

⁴ R. Revol et J. Etienne, op. cit.

⁵ J.P Falcy et alii, op. cit.

⁶ Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation , Nathan, 1994

2. La problématique comme accès au savoir

« Enseigner, c'est enseigner le questionnement, c'est apprendre que tout savoir est fonction d'une question » Socrate⁷.

Nous avons, vu au cours de l'introduction, que la problématique peut s'appréhender comme un moyen de structuration des connaissances, en ce sens qu'elle permet de combiner des savoirs, d'exposer des propositions ou encore d'éclairer un problème par la compréhension du débat scientifique. L'enseignant a donc, de fait, recours à la problématique pour construire sa progression. Or, on se rend compte que pour l'élève, la mise en place d'une problématique claire, et, ex ante, la confrontation à un problème peuvent s'avérer fécondes dans la construction et dans l'appropriation du savoir. Les enseignements du modèle d'apprentissage constructiviste et socio-constructiviste corroborent nos propos.

En effet, lorsque l'on considère le modèle constructiviste qui découle de la théorie piagétienne (et plus précisément du cognitivisme), on saisit tout le sens et l'importance de la notion de conflit socio-cognitif qui présente un intérêt considérable pour l'enseignement. On peut rappeler que pour Piaget l'apprentissage consiste essentiellement en la modification de l'état des connaissances de l'apprenant. On comprend alors en quoi le conflit socio-cognitif participe de la réalisation de cet objectif, en ce sens qu'il place l'élève dans une « situation problème » bien précise et le soumet à des réponses différentes de la sienne. L'élève sera donc placé dans un état de tension cognitive interne qui est propice à un nouvel apprentissage.

De plus, l'apport des travaux de Vygotsky au modèle constructiviste permet de mieux comprendre la portée du problème et de la problématique. Ainsi, si l'on se réfère au modèle socio-constructiviste, l'élève apprend lorsqu'il est confronté à une situation légèrement en avance sur ses connaissances. C'est une analyse en termes de Zones de Prochain Développement (ZPD). L'élève est donc là encore placé dans une « situation problème ». Avec l'aide de l'enseignant, il devra la surmonter. L'objectif est alors d'amener l'élève à se passer de l'aide du professeur, à lui faire prendre conscience des nouvelles connaissances acquises et à pouvoir les réinvestir dans d'autres

⁷ J.P Falcy et alii, op. cit.

situations. Nous voyons ici que les pratiques pédagogiques qui découlent de ces modèles placent l'élève au cœur de la construction de son savoir. Il est donc actif.

Par le biais des différentes approches citées, il est donc possible de constater la place centrale qu'occupent le problème et la problématique dans l'acquisition de nouvelles connaissances par l'élève. Le problème peut être, en effet, à l'origine de nouvelles connaissances puisqu'il permet à la fois de faire appel à des notions déjà étudiées, de les mettre en confrontation (voire de montrer leur limite) et de s'interroger sur les solutions possibles. De nouveaux savoirs pourront ainsi émerger. Un enseignement, c'est acquérir un savoir, un contenu, non seulement comme réponse à un problème, mais surtout comme possibilité nouvelle de questionnement. Quant à la problématique, elle participe de la structuration de ces connaissances nouvelles, permet à l'élève de se les approprier et de donner un sens au savoir.

La question du rapport au savoir des élèves a été présentée par E. Bautier, B. Charlot et JY. Rochex qui le définissent comme suit : « rapport à des processus (l'acte d'apprendre), à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme objets institutionnels, culturels et sociaux) et à des situations d'apprentissage. Il est une relation de sens et de valeur : l'individu valorise ou dévalorise les savoirs et les activités qui s'y rapportent en fonction du sens qu'il leur confère » L'idée de l'équipe de chercheurs est de montrer que tout élève a un certain rapport au savoir qui lui est propre, et que ce rapport au savoir peut favoriser ou au contraire empêcher l'acquisition des connaissances. Aussi, opposent-ils l'élève qui s'inscrit dans une *logique de cheminement institutionnel* ou en d'autres termes qui fait son « métier d'élève », avec celui pour qui l'acquisition des connaissances aura un sens (et pas forcément une utilité). Pour tous ces élèves, mais plus encore pour les premiers, il est nécessaire que les connaissances s'organisent autour d'une problématique centrale, et que l'ensemble des savoirs permettent d'amener des éléments de réponse à ce problème.

3. Problématisation et évaluation

Les recherches en sciences de l'éducation ont mis en évidence la différence fondamentale qui existe entre des savoirs très scolaires (voire décoratifs) qui relèvent de la récitation et des savoirs scientifiques, qui permettent de résoudre des problèmes. Les premiers peuvent produire de bons résultats aux examens mais ils laissent vivaces des raisonnements erronés qui « se taisent » lorsqu'ils entrent en conflit direct avec le savoir

officiel du professeur ou du livre. L'élève fait « son métier » et répond exactement ce qu'on attend de lui. En revanche, ces savoirs resurgissent avec le temps ou dans des situations moins scolaires et/ou plus spontanées. A l'opposé, les savoirs scientifiques sont plus difficiles à se constituer mais finissent par changer le regard de la personne sur le monde.

En particulier, lorsque le savoir est vraiment consistant, il est impossible de l'enseigner directement : « la bonne explication du prof n'est toute puissante que lorsque la chose enseignée est mineure ». Source de cette citation ? En conséquence il faut que l'élève bute durablement sur ces obstacles pour qu'il réalise qu'il y a là quelque chose de très important à comprendre. La problématisation a donc ici un rôle à jouer : en conduisant l'élève à mettre en relation différentes notions et thèses, à les associer, les comparer, les confronter, cela permet de construire un savoir véritablement scientifique⁸, qui ne soit pas une simple description⁹.

IB/ La problématisation, une compétence transversale ?

Après avoir réfléchi sur la légitimité de la problématique au lycée, il nous semble nécessaire de présenter une analyse relative à la façon dont la problématique peut être appréhendée. Cette question est lourde de sens puisqu'elle est liée à la place du savoir dans l'enseignement. On distinguera dans la suite de l'exposé deux grandes orientations.

La première se base sur la transversalité des compétences dans l'optique de la problématique. Elle met donc en avant les méthodes, les techniques de construction et affirme par là le caractère commun (et donc transversal) de la problématique dans l'ensemble des disciplines. L'élève apprendrait alors à problématiser et se servirait de ces compétences dans l'ensemble des disciplines. Il faut donc souligner, dans cette orientation, la posture de l'élève qui est de se mettre en situation d'interrogation, de poser des problèmes à partir d'éléments méthodologiques qui constitueraient une sorte de « boîte à outils » commune à l'ensemble des disciplines et assez indépendante des contenus.

⁸ Un outil peut s'avérer ici très utile : la fiche concept (Britt Mary Barth). On peut renvoyer ici au mémoire de Lucile Auffant, IUFM Aix-Marseille, 2000-2001

⁹ S. Guyon note la difficulté en histoire – géographie d'amener les élèves à considérer cette discipline comme un discours construit et argumenté en fonction de questions et non une simple description historique ou géographique, *in* « La problématique d'une discipline à l'autre », *op. cit.*

La seconde approche rompt avec la conception précédente, en ce sens qu'elle affirme le primat des connaissances dans l'élaboration d'une problématique. En dépit des points communs à l'ensemble des disciplines, on ne peut problématiser qu'au sein d'un champ de questions intellectuellement légitimes. Le problème est issu des connaissances et il ne peut émerger qu'à partir d'un savoir bien déterminé, « qu'à partir de perspectives qui mettent ensemble ou excluent un certain nombre de données, qui permettent d'interroger, d'interpréter la réalité ou les faits sous une certaine lumière, sous un certain point de vue »¹⁰. Dans ce cas, nous voyons que c'est par le biais du savoir que l'élève pourra établir de bonnes problématiques. Elles seraient donc étroitement liées à la discipline et à son champ de connaissances. En d'autres termes, le savoir est le terreau sur lequel émergent les problèmes.

La présentation que nous avons choisie pourrait pêcher par excès de manichéisme ou sembler restrictive, voire caricaturale. Mais au-delà de la typologie, notre souci est de s'attacher au fondement même des deux orientations. Il est évident que ces modèles ne sont pas exclusifs et que dans leur pratique les enseignants tendent à les réunir. Tout le problème est de savoir sur lequel on met l'accent.

1 Problématique et compétences transversales

Si l'on s'inscrit dans la première approche de la problématique et que l'on considère l'existence de « techniques » de problématisation (indépendamment de tout savoir et de tout objet), alors on peut concevoir aisément que ces méthodes soient utilisables dans bons nombres de disciplines. Par conséquent, il est légitime de penser que les problématiques des différentes disciplines présentent des points communs que l'on peut analyser. Nous proposons ici une approche en deux temps. Dans un premier temps, nous allons mettre en exergue les fondements transversaux de la problématique, puis, nous nous intéresserons à sa structuration commune au sein de l'ensemble des disciplines.

~ Fondements transversaux de la problématique

Nous avons vu, précédemment, que le recours à la problématique *permet l'accès aux savoirs*. Plus précisément, nous avons montré qu'elle donne du sens au savoir. C'est dans cette caractéristique que réside le premier point commun. La problématique, en tant que questionnement et structuration d'une argumentation théorique, vise à combiner et à articuler les connaissances. Dès lors, les élèves prennent conscience que

¹⁰ J.P Falcy et alii, op. cit.

le savoir ne doit pas être considéré comme une succession d'éléments, disparates, cloisonnés, qui viendraient « s'empiler » sans articulation logique et ainsi grossir un « stock théorique ». ils pourront alors, par le biais de la problématique, à la fois construire un savoir mais aussi réinvestir les connaissances pertinentes qui peuvent éclairer le débat posé. On retrouve cette caractéristique dans l'ensemble des disciplines. En témoigne en Mathématiques les conclusions de M. Legrand: « ce que, conjointement, la recherche en mathématiques et la recherche en didactique m'ont montré de façon extrêmement forte, c'est que les véritables questions (celles qui donnent du sens au savoir) on se les pose soi-même ou bien elles n'existent pas »¹¹. Et à Legrand de conclure que le rôle de l'enseignant est davantage d'amener les élèves à se poser eux-mêmes les questions qui permettront de donner sens aux réponses du professeur. On retrouve les mêmes résultats en Histoire - Géographie où la problématique est « une aide aux élèves ouverts à la compréhension du monde, à ceux qui ne sachant pas dans quelle perspective organiser leur réflexion y trouvent une direction »¹².

Le second point commun que l'on peut mettre en évidence est *le refus de la force des évidences*. « L'opinion *pense* mal, elle ne *pense* pas [...] On ne peut rien fonder sur l'opinion. Il faut d'abord la détruire. Elle est le premier obstacle à surmonter »¹³. Si l'on suit l'opinion, si on la considère comme « la vérité », si on n'adopte pas une posture critique, alors on risque de passer à côté de nombreux problèmes sans en soupçonner l'existence. N'était-il pas évident, jusqu'aux travaux de Copernic, que le soleil tournait autour de la Terre ?

La problématique, en tant qu'expression d'une question-problème, d'un débat, permet donc de rompre avec le sens commun, avec les prénotions. C'est une de ses caractéristiques centrales que l'on retrouve dans l'ensemble des disciplines. Problématiser, c'est faire une démarche de réflexion et cela dans tous les domaines scientifiques. En littérature, la problématique invite les élèves « à dépasser l'évidente naturalité des textes par une incitation à les questionner »¹⁴. Elle est donc l'occasion de tenter d'apporter des éléments de réflexion à des problèmes proposés, mais, au-delà, elle peut faire émerger de nouveaux débats qui seront activement construits par les élèves.

¹¹ J.P Falcy et alii, op. cit.

¹² S. Guyon in J.P Falcy et alii, op. cit.

¹³ La formation de l'esprit scientifique, G. Bachelard, Librairie Philosophique J. Vrin, 1993, p. 14

Enfin, le troisième élément qu'il convient de souligner est la *volonté de rompre avec une certaine logique binaire*, récurrente chez les élèves, et qui consiste à apporter une solution unique au problème posé. Trop souvent, ils s'enferment dans ce type de réponse et sont déstabilisés par l'existence de plusieurs pistes de réflexion possibles. La problématique contribue à leur faire prendre conscience que les solutions ne sont pas forcément uniques, qu'elles ne sont pas « justes » ou « fausses », mais qu'elles dépendent en grande partie du regard théorique que l'on adopte. Ainsi, en Philosophie, l'objectif de la problématique est de poser des situations-problèmes, de tenter de les résoudre, et « non de présenter des solutions de façon dogmatique ». Une démarche de problématisation peut conduire celui qui la met en œuvre à admettre la pluralité des solutions et à les considérer comme légitime. En effet, l'acte de problématiser permet de mobiliser et de structurer des arguments souvent contradictoires dans un raisonnement cohérent. L'élève pourra donc prendre toute la mesure des thèses en présence et comprendre que les solutions aux problèmes ne sont pas toujours uniques. Les réponses apportées ne sont pas vraies ou fausses dans l'absolu. Elles sont légitimes ou non, pertinentes ou pas, et doivent se comprendre dans un certain cadre théorique.

~ Construction commune de la problématique

On peut s'intéresser dans un premier temps au choix de la *question-problème* qui sous-tend la problématique. On ne le dira jamais assez, il n'y a pas qu'une façon de traiter un sujet. En d'autres termes, chaque sujet peut faire l'objet d'un nombre limité de problématiques, mais la structuration de l'argumentation peut varier. Ceci est un nouvel obstacle pour les élèves (et on peut le rapprocher de la remarque que nous avons faite au sujet de la pluralité des solutions.) Ils doivent alors être capables, en premier lieu, de hiérarchiser les question-problème qui émanent du sujet, en fonction de leur degré de légitimité. Cette étape est très importante puisqu'elle déterminera l'articulation de l'argumentation. Il est possible de résumer cette idée en disant que la problématique est un choix entre plusieurs problèmes. Mais il ne suffit pas de se mettre en situation d'interrogation pour poser un bon problème, encore faut-il être méthodique et logique dans sa recherche.

Cette question de logique et de méthode prend tout son sens dans *la nécessité de cohérence interne* de la problématique. En effet, une fois le problème isolé, il faut structurer une réflexion de façon à y répondre. Or, l'organisation de l'argumentation est

¹⁴ J.P Falcy et alii, op. cit.

primordiale puisqu'elle témoigne de l'avancée de la pensée de l'élève. Une progression incohérente serait le reflet d'un problème mal posé ou de difficultés à donner du sens au problème.

Mais au-delà de la structure, *les éléments convoqués dans la réflexion* sont d'une importance capitale. L'élève doit, en effet, prendre garde à la validité et à la légitimité des arguments mobilisés. Pour étayer les thèses en présence, il s'agit de s'assurer de la portée scientifique des théories et de la véracité des données factuelles utilisées.

Nous retrouvons l'ensemble des caractéristiques que nous venons de présenter dans les problématiques de toutes les disciplines, indépendamment des savoirs ou encore des objets d'étude. Leur caractère transversal est donc bien marqué.

2 L'apprentissage de la problématisation à travers les manuels : une « simple » technique ?

Si la problématisation est une compétence transversale, dont les caractéristiques sont communes quelles que soient les disciplines et les thèmes étudiés, on peut alors se demander s'il n'existe pas des « techniques » communes pour aborder son apprentissage. Pour cela, nous proposons d'étudier et de comparer les différentes approches que mettent en place les manuels scolaires et para-scolaires (annales, ouvrages spécialisés...) ¹⁵ pour former les élèves à la problématique. Pour se faire, nous étudierons successivement trois critères :

- la place qu'occupe la partie concernant la problématique
- le mode de définition de la problématique
- la méthode d'apprentissage de la problématique

~ La place de la problématique

Tous les manuels scolaires de Terminale développent sous forme de fiches-méthode (ou de fiches-outils généralement situées en fin de manuel) la méthodologie de la dissertation (ainsi que de la QSTP) et plus précisément celle de la problématique. Elles offrent deux avantages puisqu'elles constituent un support méthodologique pour l'enseignant qui pourra y ancrer son cours et permettent aux élèves de reprendre progressivement les différentes étapes des épreuves de façon à les travailler. L'objectif affiché est bien « l'apprentissage », « la méthodologie » de la problématique. Il faut de

¹⁵ Ce travail a porté sur des ouvrages de sciences économiques et sociales uniquement

plus noter que les manuels de Première proposent une sensibilisation aux épreuves du baccalauréat dont le contenu est très variable. Si le manuel *Hachette*¹⁶ présente une large partie sur la problématique (qui sera reprise dans le manuel de Terminale), le manuel *Nathan*¹⁷ se limite à une présentation générale des caractéristiques qui permettent de produire une « bonne » dissertation, sous forme d'objectifs.

De manière plus précise, les manuels accordent systématiquement une partie spécifique à la problématique. Ainsi, nous remarquons que le manuel *Hachette*¹⁸ qui développe dans ses fiches-bac une méthodologie de la dissertation accorde un point spécifique à la problématique dans la partie A intitulée « Lecture du libellé, identification du sujet, élaboration de la problématique et construction du plan provisoire ». Il en est de même pour le manuel *La Découverte*¹⁹ qui intitule une fiche 2 « Une problématique appropriée ».

Le fait d'accorder, pour certains, des paragraphes spécifiques, et pour d'autres des fiches entières est significatif. Ceci prouve l'importance de la notion de problématique mais aussi l'intérêt qu'y portent les enseignants, intérêt notamment lié à la difficulté et à l'enjeu d'un tel exercice.

Il faut souligner que la partie réservée à la problématique n'est pas placée « au hasard » mais qu'elle s'inscrit dans la logique plus globale de la méthodologie de la dissertation. Les ouvrages de méthodologie adoptent la même progression que les manuels, à la différence près que certains développent davantage le concept de problématique. J. Etienne et R. Revol dans « La dissertation économique »²⁰ lui accordent la place principale au sein de la section « les phases de la construction du plan ». Dans « La dissertation économique et sociologique »²¹ de Y. Crozet, ce sont quatre sections qui y sont consacrées (la notion de problématique, les problématiques économiques, les problématiques sociologiques, de la problématique au plan) dans la partie « introduction et problématique ».

~ La définition de la problématique

Bon nombre de manuels et d'ouvrages reprennent les définitions de la problématique qu'offrent les dictionnaires. Par exemple, le manuel Hachette emprunte la définition du

¹⁶ Sciences économiques et sociales 1^{ère} ES, A. Beitone et A. Silem, Hachette, 1999

¹⁷ Sciences économiques et sociales 1^{ère} ES, Col. C.D Echaudemaison, Nathan, 1999

¹⁸ Sciences économiques et sociales Tale, A. Beitone et A. Silem, Hachette, 1999

¹⁹ Sciences économiques et sociales Tale, P. Combemale, La Découverte, 1999

²⁰ J. Etienne et R. Revol, op. cit.

dictionnaire Larousse. Il s'agit « d'un ensemble de questions que l'on pose de façon pertinente en fonction des outils, concepts, points de vue développés dans une discipline scientifique ». D'autres comme l'ouvrage²² de R. Chavigny et H. Seville utilisent la définition du dictionnaire Robert (« art de poser les problèmes »). Il semble donc que les auteurs s'attachent à donner une définition rigoureuse de la problématique. Mais si la définition paraît relativement claire, elle masque en fait de nombreuses difficultés que les méthodologies visent à dépasser. Les expressions utilisées pour qualifier la problématique comme « axe de réflexion », « fil conducteur » ou encore « colonne vertébrale du devoir » témoignent de ces difficultés.

~ La méthode d'apprentissage de la problématique

La présentation des diverses méthodes d'apprentissage de la problématique que l'on retrouve dans les manuels et ouvrages spécialisés occupe une place importante dans notre démonstration, en ce sens qu'elle illustre parfaitement l'approche de la problématique en termes de technique. Nous allons, par conséquent, davantage développer ce point.

Il est, dans un premier temps, intéressant de voir comment les auteurs ont décomposé les différentes phases de l'apprentissage de la problématique.

Globalement, les manuels adoptent tous le même plan. Tout d'abord, ils définissent la problématique, puis développent la méthode de construction. Le manuel *Hachette* s'inscrit dans cette approche. Il s'agirait alors « de mettre en relation la nature de la question posée avec le domaine de connaissances de l'objet à étudier pour faire apparaître la question-problème ou problématique sous-jacente au sujet ». Le manuel *La Découverte* propose pour « élaborer une bonne problématique » de poser des problèmes liés (sous forme de questions intermédiaires) et de les insérer dans un raisonnement logique centrée sur la « question structurante » (celle qui pose le sujet et doit structurer le devoir). C'est dans « La dissertation économique » que la méthode est sans doute la mieux explicitée. Après avoir longuement défini la problématique, les auteurs introduisent les critères de réussite. Puis, par le biais d'exemples, ils donnent des pistes de construction en prenant soin de distinguer les sujets qui présentent une problématique explicite ou implicite. On peut aussi noter, dans l'ensemble des ouvrages

²¹ La dissertation économique et sociologique, Y. Crozet, Nathan

²² 25 dissertations corrigées en économie générale et économie d'entreprise, R. Chavigny et H. Seville, Les éditions d'organisation

spécialisés, celui de Y. Crozet, « La dissertation économique et sociologique »²³. Il développe une présentation originale qui consiste à regrouper dans une même partie l'étude de l'introduction et de la problématique. Cette dernière occupe une place importante puisque l'auteur lui consacre quatre sections. Après avoir défini la notion, il distingue les problématiques économiques et sociologiques pour finir par une articulation avec le plan.

Le second point sur lequel nous voudrions insister est le recours systématique aux exemples et exercices d'entraînement.

En effet, chaque manuel illustre la méthode par des exemples précis. On peut citer quelques sujets : « la relance par le déficit budgétaire peut-elle être un instrument efficace de lutte contre le chômage ? » ou encore « l'investissement est-il facteur d'emploi ? ». Il est intéressant de voir que ces exemples font appel à de grandes problématiques que les élèves sont censés maîtriser en Terminale. Il y a donc une volonté des auteurs de présenter le plus simplement la construction de la problématique, de façon à assurer une progression de l'apprentissage. De plus, nous constatons que les exemples utilisés sont très détaillés. Que se soit sous forme de tableau (comme dans le Hachette) ou présenter par étapes successives (La Découverte, Bréal...), la méthode proposée est respectée avec une rigueur extrême. Ainsi, la question « dans quelle mesure les employés d'aujourd'hui constituent-ils en France un groupe social particulier » est traitée en trois temps par le manuel La Découverte :

- détermination de la question structurante : dans quelle mesure les employés constituent-ils un groupe social particulier ?
- détermination des questions intermédiaires : Qui sont les employés ? Pourquoi spécifier « aujourd'hui » ? Qu'est-ce qu'un groupe social ?
- détermination d'une problématique possible : si, comme le sous-entend l'énoncé, les employés d'aujourd'hui sont différents de ceux d'hier, quelles sont ces différences ? Comment s'expliquent-elles ? Puis, on doit chercher des signes d'unité et d'hétérogénéité que présentent les employés en tant que groupe social. Enfin, il faut s'interroger sur les spécificités de ce groupe par rapport aux autres catégories socioprofessionnelles.

Au-delà des exemples traités, les ouvrages proposent de nombreux exercices d'entraînement à la problématisation. Les élèves pourront ainsi mettre en pratique les

²³ Y. Crozet, op. cit.

méthodes proposées et s'exercer aux différentes étapes de la problématique. C'est donc un aspect essentiel de l'apprentissage. Il existe de multiples formes d'exercices. Nous présentons ici les plus utilisées. Le manuel *Hachette* propose, par exemple, de déterminer le domaine de connaissances, le fil conducteur et une problématique pour un ensemble de sujets. L'objectif de l'exercice est de partir des connaissances de l'élève sur un sujet, de faire émerger des questionnements pour déboucher sur une problématique. Le travail porte donc notamment sur la sélection et la mobilisation des connaissances. La confrontation en classe des résultats peut aussi être très formatrice en ce sens que les élèves affineront leur problématique initiale. Mais il existe d'autres types d'exercices qui procèdent de manière inverse. Dans ce cas, l'élève dispose d'une problématique et doit retrouver le sujet correspondant. Ceci l'aide à comprendre la logique de construction des sujets. On peut aussi imaginer des activités qui visent, à partir de l'analyse de documents, à faire émerger des questionnements qui serviront de base à la formation de la problématique. Enfin, il est possible de se servir des copies des élèves pour fonder un exercice très formateur. Chaque élève devra retrouver la problématique de la « copie test » c'est-à-dire à la fois le problème posé par la production et la structuration logique de l'argumentation. Les résultats pourront faire l'objet d'une mise en commun en classe qui sera certainement féconde.

Enfin, il semble important, pour finir cette analyse, de mettre en exergue l'articulation sujet / problématique / plan. En effet, l'ensemble des manuels adopte cette présentation qui paraît essentielle. Il est admis que le travail sur la problématique est le plus complexe et délicat. Or, il ne faut pas perdre de vue qu'il ne peut être détaché d'un travail relatif à l'analyse du sujet et de la construction d'un plan qui matérialise la problématique. C'est pourquoi, dans certains ouvrages on peut trouver des tableaux récapitulatifs des plans types. Ainsi, à partir d'une classification des sujets en trois ensembles (analyse, discussion ou comparaison), on parvient à repérer jusqu'à 26 plans types. L'ouvrage de S. Bagnost et P. Céard, « *Mini annales Bac série ES* »²⁴ nous en donne une bonne illustration (on retrouvera en annexe la fiche récapitulative des plans types)

Nous nous situons clairement, ici, dans le cadre de la technique puisque toute référence aux contenus est supprimée. Il s'agit véritablement d'une méthode qui peut aisément être appliquée dans d'autres disciplines, une sorte de « canevas » que l'élève pourrait

²⁴ Mini annales Bac série ES, S. Bagnost et P. Céard, 2000

suivre. La transversalité des compétences est donc bien affichée. L'élève serait alors capable de produire, ou plus exactement de reproduire un plan à partir des modèles qui lui sont proposés, et cela indépendamment (ou presque) des connaissances qu'il peut mobiliser sur le sujet.

Assurément, ce type de document peut rassurer l'élève et l'aider dans la construction de l'articulation entre le sujet, la problématique et le plan. Il peut, en effet, limiter le risque de hors-sujet mais au détriment d'une construction intellectuelle, réfléchie et originale.

Cependant, n'est-il pas dangereux pour l'élève de faire abstraction des contenus et de se lancer dans la construction du plan uniquement sur la base de la typologie qui lui est fournie? C'est le risque qu'il encourt à suivre trop systématiquement des plans « clef en mains ». Il ne doit pas perdre de vue que le plan découle de la problématique et non l'inverse. Le plan fait état de la réflexion, il permet de rendre compte de la structuration et de la logique de l'argumentation. Il n'a pas d'existence propre et dépend en dernier ressort de la problématique. La problématique, c'est justement ce qui pose problème dans « Les épreuves de sciences économiques et sociales au bac ES »²⁵ puisqu'elle est simplement définie comme « une manière de traiter la question posée par le sujet, justifiant le plan ». Il n'est guère étonnant qu'au détour d'une phrase les auteurs avertissent sur le fait que les plans types qu'ils proposent ne peuvent répondre à tous les sujets. Il semble, par conséquent, que seule une analyse approfondie des dimensions du sujet permet de produire une problématique solide et par-là un plan adapté.

Pour finir cette partie et avant de présenter la seconde approche de la problématique (celle basée essentiellement sur les savoirs), l'analyse que nous venons de mener nous inspire quelques réflexions :

Tout d'abord, nous constatons que si les manuels ont pu donner une définition précise de la problématique (en reprenant souvent celles que proposent les dictionnaires), il n'empêche que dans les faits, cette notion présente de grandes difficultés. Il est d'ailleurs significatif que l'ensemble des auteurs prennent de larges précautions oratoires en soulignant les obstacles que rencontreront les élèves lors de cet exercice et cela en dépit des méthodes proposées. Ainsi, pour le manuel *Hachette*, la construction de la problématique est « l'exercice le plus difficile ».

²⁵ Les épreuves de sciences économiques et sociales au bac ES, S. D'Agostino et alii, coll Primordial, Vuibert

Le second constat que nous inspire la réflexion est que, in fine, les méthodes développées dans les manuels ont une portée relativement limitée. Il y a donc de nombreux obstacles à l'élaboration d'une méthode précise d'apprentissage de la problématique. Cette dernière est difficile à maîtriser, « elle exige de bonnes capacités d'analyse et malheureusement il n'y a aucune recette »²⁶. Si les enseignants ont autant de mal à former les élèves à la problématique et si ces derniers ont tant de difficulté à la mettre en place, n'est-ce pas simplement parce qu'il n'existe pas de « méthodologie dont l'application scrupuleuse permettrait, à tout coup, de formuler une problématique pertinente »²⁷ ?

Finalement, ne peut-on pas conclure que la problématique ne puisse émaner principalement de la réflexion des élèves ? Si « rien ne supplée l'intelligence, l'ingéniosité et la subtilité de la démarche personnelle »²⁸, alors nous sommes amenés à penser que le salut ne peut venir que de la capacité des élèves à s'interroger sur le savoir qu'ils acquièrent. Les contenus prennent alors tout leur sens et sont placés au centre de la problématique. Ainsi, c'est dans les connaissances que la problématique peut émerger.

3 Problématisation, connaissance et obstacles.

Selon G. Bachelard, on l'a déjà souligné plus haut, problématiser permet d'accéder à la connaissance et la découverte scientifique. Or, on ne se pose pas de questions quand on connaît la réponse, et c'est là toute la difficulté. Il souligne en effet, que dans l'enseignement, tout comme dans la recherche, il existe des obstacles à la formation de l'esprit scientifique. Retraçant l'histoire de la recherche scientifique, il identifie trois périodes (même s'il précise lui-même qu'elles sont *grossièrement* déterminées) : *l'état préscientifique*, *l'état scientifique*, puis *l'ère du nouvel esprit scientifique*²⁹. Et, partant, il dégage au niveau de l'individu une « *loi des trois états* »³⁰ pour la formation de l'esprit scientifique : *l'état concret*, *l'état concret-abstrait*, et enfin, *l'état abstrait*. En fait, ce qui empêche un esprit de passer du premier au dernier état, n'est autre que ce qu'il nomme les *obstacles épistémologiques* : « C'est dans l'acte même de connaître, intimement, qu'apparaissent, par une sorte de nécessité fonctionnelle, des lenteurs et des

²⁶ P. Combemale, op. cit.

²⁷ J. Etienne et R. Revol, op. cit.

²⁸ J. Etienne et R. Revol, op. cit.

²⁹ La Formation de l'Esprit Scientifique, G. Bachelard, (1938), J. Vrin, 1993

troubles »³¹. Aussi, il indique la voie à suivre pour accéder à la connaissance : « La connaissance du réel est une lumière qui projette toujours quelque part des ombres. Elle n'est jamais immédiate et pleine (...) Le réel n'est jamais ce qu'on pourrait croire, mais il est toujours ce qu'on aurait dû penser ».

Or, les obstacles qui empêchent un esprit d'acquérir la connaissance scientifique, se retrouvent également dans la difficulté des élèves à formuler des problèmes. Ainsi, un des premiers obstacles qu'il détaille dans son ouvrage est celui de *l'observation première* (c'est une caractéristique de l'esprit concret), ou encore des évidences. Celles-ci sont en effet séduisantes, parce que souvent simples, faciles à retenir, naturelles. Cette expérience, placée *avant et au-dessus* de la critique empêche la formation d'une base de la connaissance et interdit souvent de se poser des questions, puisque c'est *évident*. Il incrimine alors *la paresse de l'esprit* qui se tourne vers ce qui tombe sous le constat de l'évidence. Or, précisément une nouvelle théorie doit être une entière refonte contre les théories existantes. C'est ce qu'il entend par *rupture épistémologique* : les nouvelles connaissances doivent détruire et reconstruire les connaissances mal faites. Prenons l'exemple du lien entre progrès technique et emploi. S'il est évident pour les élèves que le progrès technique détruit des emplois et que les machines finiront par remplacer l'homme, alors *le problème ne se pose pas* ! Tout leur argumentaire se limitera alors à expliquer pourquoi et comment, dans le futur, les robots évinceront progressivement le travail humain. Certes, ils se poseront des questions (pourquoi ? comment ? quand ?) mais sans pour autant poser une problématique complète. Leur expérience première, voire personnelle (parents licenciés suite à une mécanisation de la production) mettra en lumière un lien, pour eux évident, entre ces deux notions et jettera dans l'ombre, pour reprendre l'expression de G. Bachelard, les autres aspects de ce lien (la création d'emplois ainsi générés, le déversement...).

Un second obstacle que l'on retiendra ici, est celui de l'excès de *généralisation* (caractéristique de l'esprit systématique), qu'il situe en regard du premier ; l'un et l'autre étant deux obstacles de tendance contraire. Là encore, cette posture empêche la formulation de certaines questions : on généralise à tel phénomène ce qui a été trouvé pour tel autre³² : « il y a en effet une jouissance intellectuelle dangereuse dans une

³⁰ G. Bachelard, op. cit., p. 8

³¹ G. Bachelard, op. cit., p. 13

³² Il cite dans l'ouvrage de nombreux exemples issus de la biologie ou de la chimie, comme par exemple la fermentation dont les propriétés ont été étendues, à tort, à de

généralisation hâtive et facile»³³. En fait, il procède ici à une vive critique de l'inductivisme, qui en se fondant sur une collection de faits particuliers en dégage des propositions ou lois générales. Et il ajoute : « Une connaissance qui manque de précision ou, pour mieux dire, une connaissance qui n'est pas donnée avec ses conditions de détermination précise n'est pas une connaissance scientifique. Une connaissance générale est presque fatalement une connaissance vague »³⁴. Là encore, on peut reprendre l'exemple donné précédemment pour éclairer en quoi cet obstacle est un frein à l'accès au savoir et à la problématisation des connaissances : la mécanisation de certaines activités industrielles est généralisée en mécanisation de toutes les activités de production, ce qui occulte le fait que de nombreuses activités, en particulier de services, se développent sans pour autant connaître un tel mouvement. Mais mieux encore, certains élèves dans le cadre de la réflexion sur le progrès technique et l'emploi ont procédé à une généralisation de la mécanisation dans le futur : les machines remplaceront *tout* travail humain.

Ainsi, pour conclure, on retiendra que, pour conduire les élèves à problématiser notamment dans le cadre d'exercices tels que celui de la dissertation, il est nécessaire de tenir compte des divers obstacles épistémologiques, qui sont aussi ceux de l'accès au savoir scientifique.

IC- La problématique en S.E.S : quelles spécificités ?

Nous avons mis en évidence, dans la partie précédente, les deux orientations que pouvait suivre la problématique, à savoir celle basée sur des techniques transversales aux disciplines et celle qui considère que l'on ne peut dissocier la problématique des disciplines, d'où un certain primat des savoirs. Mais que l'on privilégie l'une ou l'autre de ces approches, il n'empêche que la problématique, en S.E.S admet un certain nombre de spécificités que nous nous proposons de présenter maintenant.

La première caractéristique de la problématique au sein des S.E.S est, de fait, traversée par un débat central puisqu'elle est sous-tendue par la façon dont on appréhende la discipline. On peut résumer ce débat par la question suivante : les S.E.S : archipel ou continent ?

nombreux autres domaines ; de même pour la coagulation dont les propriétés ont été étendues au lait, au fiel, aux graisses...

³³ G. Bachelard, op. cit. p. 55

³⁴ G. Bachelard, op. cit. p. 72

Nous constatons, en effet, que les problèmes qui sont proposés peuvent souvent être analysés sous l'angle des différentes disciplines qui constituent les S.E.S (science économique, sociologie, science politique...). Le fait selon lequel la problématique ne s'inscrit pas uniquement dans un champ disciplinaire spécifique mais peut faire appel à des références scientifiques de natures diverses témoigne d'une certaine originalité. Nous pointons là une double difficulté pour les élèves car ils devront à la fois convoquer des savoirs relatifs à des disciplines différentes et être capable de les articuler au sein d'une même problématique.

On pourrait, bien sur, rétorquer que les S.E.S ne sont pas les seuls dans ce cas puisque d'autres disciplines, et notamment l'Histoire-Géographie, s'appuient sur des champs scientifiques différents. Or, nous constatons que si les S.E.S n'ont pas le monopole de cette spécificité, elles se présentent comme la seule discipline à faire appel à des domaines scientifiques multiples dans l'analyse d'un même objet. On peut donc dire que les S.E.S se proposent d'aborder un problème unique sous l'angle de différentes analyses disciplinaires lorsque d'autres disciplines (Histoire-Géographie, Physique-Chimie...) séparent les problèmes posés.

Prenons un exemple pour justifier nos propos. Considérons, dans le programme de Seconde, la quatrième partie intitulée « La consommation, une activité économique et culturelle ». Nous constatons que, d'emblée, le titre de la partie propose deux approches. Ainsi, l'analyse de la consommation sera à la fois menée dans le cadre économique (étude des revenus et du crédit) et dans le cadre sociologique (étude des modes de vie). Mais plus fondamentalement, nous voyons que ces deux dimensions sont nécessaires pour la construction d'une problématique sur le sujet « assiste-t-on à une homogénéisation des modes de vie ? ». Les élèves (même s'il ne semble pas possible d'élaborer une problématique complète en Seconde sur ce sujet) devront faire appel à des éléments issus de l'analyse économique (niveau de vie, les revenus, le crédit...), mais ils devront aussi convoquer les analyses sociologiques pertinentes (théorie du rattrapage, production sociale des normes de consommations...). La problématique devra ainsi articuler l'ensemble de ces éléments empruntés à des disciplines différentes pour étayer une argumentation cohérente. On voit bien, par le biais de cet exemple, la spécificité de la problématique en S.E.S qui vise à poser un problème que l'on doit traiter par l'éclairage scientifique de différentes disciplines.

Or, nous venons de baser notre argumentation sur le principe selon lequel les S.E.S seraient composées de multiples disciplines scientifiques (et principalement les sciences économiques, la sociologie ou encore la science politique...) juxtaposées, mais bien distinctes, et à l'aune desquelles on pourrait analyser divers objets. Une telle conception des S.E.S ne fait pas l'unanimité au sein des enseignants. En effet, certains rompent avec cette idée et déconnectent la discipline des différents champs théoriques spécifiques. Dans cette acception, on considère donc les S.E.S comme une nouvelle discipline, autonome par rapport aux savoirs scientifiques, qui serait vidée de toute frontière disciplinaire. Au total, on arrive à une conception des S.E.S fondées sur le principe de transdisciplinarité, à savoir que l'on affirme le primat de l'unicité des S.E.S contre un découpage disciplinaire directement lié aux savoirs savants. On se propose alors de placer la discipline « sur le terrain de l'exigence culturelle et de développer une économie « culturelle » plurielle qui a sa place à côté de l'économie « technique » (gestion) et de l'économie scientifique enseignée dans les universités». ³⁵ On légitime alors cette posture par le rôle central accordé à l'objet étudié. On repère ce primat de l'objet dans la problématique. En effet, si l'on considère le sujet que nous avons pris en exemple, la démarche de la première conception des S.E.S que nous avons mis en exergue serait de s'intéresser aux différents éclairages que donnent les sciences économiques et la sociologie pour infirmer ou confirmer une certaine homogénéisation des modes de vie. Si l'on se place dans une optique de transdisciplinarité, alors on se propose de penser ensemble les facteurs qui peuvent conduire ou non à une homogénéisation des modes de vie. Dans ce second cas, deux constats s'imposent. On note, en premier lieu, l'importance qui est conférée à l'objet d'étude, puis, en second lieu, l'absence de référence aux savoirs scientifiques.

Outre la question de la multiplicité des regards scientifiques que nous venons de traiter, nous voudrions aborder, à présent, un autre type de spécificité, à savoir celui de la pluralité des réponses que l'on peut apporter aux problèmes posés en S.E.S. En effet, à l'instar d'autres disciplines comme la Philosophie, la problématique en S.E.S ne permet pas d'apporter de réponse tranchée et définitive à une question. Cette pluralité de solutions peut être considérée comme une spécificité. Mais comment expliquer ce phénomène ?

³⁵ E. Triby, repris dans : « la problématique d'une discipline à l'autre », op. cité

Lorsque l'on se propose de construire une problématique, celle-ci est, de fait, fondée sur un débat qui met en présence des courants théoriques différents. Pour comprendre tout le sens de ce constat, il faut revenir sur la définition même de la problématique. Nous avons déjà dit, plus haut, que la problématique repose sur une question-problème qui fait l'objet d'un débat et ne fait donc pas l'unanimité au sein de la communauté scientifique de la discipline. Il y a donc, à l'origine, (et pour reprendre les termes de I. Lakatos) une concurrence entre les différents programmes de recherche scientifiques. Au moment où l'on construit la problématique, il va donc falloir structurer les arguments développés par les courants théoriques, en opposition, dans le but de produire une réponse. Or, chaque courant éclaire d'un point de vue particulier la question et apporte des éléments de réflexion. Par conséquent, il n'est pas surprenant que lorsque l'on organise la réflexion, les réponses qui en découlent soient multiples. En fait, la réponse diverge selon l'analyse dans laquelle on se place. En résumé, on peut dire que la pluralité des réponses que l'on peut mettre en évidence est liée à la concurrence entre les paradigmes. Il est donc normal que des disciplines (comme les sciences économiques ou la sociologie) qui se veulent pluriparadigmatiques apportent des réponses différentes aux problèmes posés. Ainsi, si on s'interroge sur les politiques à mettre en œuvre pour lutter contre le chômage, selon que l'on se situe du côté de l'analyse keynésienne ou néoclassique, les mêmes remèdes n'entraîneront pas les mêmes effets.

Pour finir sur ce point, précisons à nouveau que l'existence d'une pluralité de solutions perturbe les élèves (principalement en Seconde) qui ont tendance à raisonner de façon binaire.

Enfin, nous voudrions conclure cette partie sur la capacité des S.E.S à proposer des questions socialement vives. Une question socialement vive est un problème qui génère un débat dont la portée est significative, qui concerne une large partie des individus et qui est d'une actualité très marquée. On peut citer par exemple la question de la réduction du temps de travail, celle des effets de la concurrence mondiale sur les pays développés, ou encore celle de « la crise » de la famille. Nous voyons que bon nombre de problématiques qui sont reprises dans le programme de Seconde, Première et Terminale font référence à des questions socialement vives. L'utilisation de ce type de problématique répond parfaitement à la volonté des fondateurs des S.E.S. En effet, dès 1967, il est prévu que les S.E.S participent à la formation des citoyens et procurent aux élèves les grilles de lecture qui leur permettront de mieux comprendre le monde dans

lequel ils évoluent. On comprend alors pourquoi beaucoup de problèmes se centrent sur ce type de question. La problématique contribue à la réalisation de ces objectifs en ce sens qu'elle permet aux élèves de s'interroger sur de grands questionnements, et de réinvestir à bon escient les concepts, les analyses théoriques qui peuvent l'éclairer. On prend donc largement en compte les objectifs des S.E.S puisque, par le biais de la problématique, l'élève pourra s'approprier les clefs d'une meilleure compréhension du monde et exercer son esprit critique. De plus il pourra donner du sens au savoir en réalisant comment des débats théoriques anciens sont toujours d'actualité et peuvent aider à mieux cerner les débats contemporains.

Il faut toutefois noter que le fait de problématiser sur des questions socialement vives peut s'avérer plus délicat, notamment parce que les représentations des élèves sur ce type de problème sont plus nombreuses et certainement mieux ancrées. La médiatisation de certaines de ces questions n'est sans doute pas étrangère à ce phénomène. Les élèves intériorisent des notions qui ne sont pas toujours conformes au savoir scientifique et accentuent ainsi leurs représentations. Problématiser peut être alors bénéfique et permettre de dépasser les représentations des élèves en les plaçant dans des situations-problèmes.

II- INITIATION A LA PROBLEMATISATION EN CLASSE DE SECONDE

IIA/ Principes généraux

Le projet, que nous avons mis en place dans nos classes respectives, est le fruit d'une élaboration commune. Après avoir réuni l'ensemble des éléments qui nous semblaient incontournables, nous nous sommes entendus sur un dispositif global. Mais si, sur le fond, le projet est commun, sa réalisation au sein de la classe a donné lieu à des pratiques différentes que nous mettrons en exergue ultérieurement. Pour rendre compte le plus justement possible de ces expériences, nous avons décidé de distinguer les approches effectives que nous avons réalisées. Ainsi, dans un premier temps, nous donnerons les orientations générales de notre projet. C'est dans un second volet de l'analyse que nous détaillerons nos pratiques respectives.

1. Présentation générale du projet :

La question qui nous occupe depuis le début, et qui a motivé ce mémoire, est de savoir s'il est possible de conduire les élèves de Seconde à problématiser sur un sujet déterminé. En partant du principe selon lequel on ne peut problématiser qu'à partir de savoirs acquis ex ante, nous avons élaboré un dispositif permettant de tester les élèves en les confrontant à la construction d'une problématique. Nous nous proposons de présenter ce dispositif.

Nous avons décidé de réaliser l'exercice sur la seconde partie du programme, à savoir « L'emploi, une question de société ». Ce choix peut se justifier de différentes façons. Tout d'abord, l'analyse de l'emploi et du chômage regorge de questions socialement vives. Or, nous avons prévu d'interroger les élèves sur une question actuellement débattue, et sur laquelle ils auraient, sans doute, de nombreuses représentations. De plus, il nous a semblé important que les élèves se familiarisent avec les S.E.S et notamment avec les savoir-faire utilisés (analyse de tableaux, de textes, synthèses...) de façon à rendre possible et optimiser leur production. Enfin, la contrainte du temps ne nous a pas permis de tester le dispositif sur les autres parties du programme. Quant au moment de sa mise en place effective, au sein même des chapitres intitulés «La population active » et « Chômage et emploi », il est apparu fondamental de la programmer en fin d'apprentissage. En effet, comment aurions-nous pu faire

autrement ? Peut-on fixer une telle séance en début de chapitre, lorsque les élèves ne disposent encore pas des éléments de réflexion nécessaires ?

Une fois la partie du programme déterminée, nous avons sélectionné 3 thèmes : le travail des femmes, l'émergence des emplois précaires et la relation progrès technique – chômage. Les élèves devront donc produire des problématiques sur ces thèmes. Le choix de ces thèmes correspond à un double objectif. D'une part, ils permettent aux élèves de s'interroger sur des questions socialement vives, de faire apparaître des problèmes (de les mettre, éventuellement, devant une situation-problème) et d'élaborer une réflexion qui pourra les aider à dépasser certaines de leurs représentations. D'autre part, la construction d'une argumentation structurée peut s'appréhender comme un complément au cours. Ce dernier point est important puisque les thèmes retenus seront repris dans les années futures. La bonne appropriation des problématiques pourra donc s'avérer très utile pour les élèves qui suivront la filière E.S. Ainsi, la relation progrès technique – chômage est largement reprise en classe de Terminale. Même si les contenus mobilisés en Seconde sont moins développés que ceux de Terminale, il n'empêche que les élèves qui se seront appropriés la problématique bénéficieront d'un « avantage comparatif » certain.

2. Structure du projet

La pratique de la problématique est un exercice nouveau pour les élèves de Seconde. En effet, ils n'ont jamais été confrontés à une telle construction. Au collège, l'objectif était de rendre compte des connaissances qu'ils avaient acquises. Or, le passage au lycée suppose de nouveaux apprentissages dont la capacité à problématiser fait partie. Par conséquent, le dispositif que nous avons retenu comprend deux étapes qui répondent à un souci de progressivité. Problématiser est un exercice délicat que tous les élèves de Terminale ne maîtrisent pas. Sa découverte en Seconde doit donc être très mesurée et tenir compte des difficultés des élèves.

~ Première séquence : découverte de la problématique

Ainsi, il nous est apparu souhaitable de consacrer, dans un premier temps, une séance à la découverte de la problématique. Cette première heure nous a permis de présenter aux élèves la notion de problématique et de leur faire prendre conscience des enjeux qu'elle introduit, donc des raisons de son apprentissage. Notre approche a comporté deux temps.

Tout d'abord, nous avons pu la définir comme une question qui pose débat, qui entraîne une réponse construite, nuancée, fruit d'une réflexion préalable. Nous avons pris soin, à ce moment, d'illustrer nos propos par des exemples et des contre-exemples (Fait-il beau dehors ?). Nous avons aussi insisté sur le fait que la problématique ne se résume pas à un simple questionnement, mais qu'elle doit prendre corps dans une argumentation structurée qui la traduit et apporter des solutions au problème posé.

Puis, nous avons utilisé cette séance pour donner aux élèves les caractéristiques d'une bonne problématique qui doit être englobante (prendre en compte tous les aspects de la question), actuelle (surtout en termes de données factuelles) et féconde (faire ressortir la complexité de la question derrière des formulations qui paraissent simples).

~ Deuxième séquence : présentation de la grille d'analyse des documents

La deuxième séquence a eu pour objet de présenter aux élèves la grille d'analyse des documents, en vue de la construction de la problématique. Cette grille constitue un des éléments du dispositif à mettre en place (voir annexe pour un exemple). Elle se compose de quatre rubriques : « éléments périphériques du texte », « structure de texte », « connaissances personnelles complémentaires », « en vue de la problématique... ».

La partie « éléments périphériques du texte » comprend la nature et la source du document. Son choix a été motivé par deux éléments, à savoir qu'il renvoie les élèves à la méthode de l'analyse de textes (en ce sens, il permet de réinvestir certains savoir-faire développés en T.D) et qu'il contribue à une meilleure compréhension du document.

La rubrique « structure du texte » est sans doute l'une des plus importantes. Les éléments relevés (idée principale du texte, arguments et exemples invoqués) vont à la fois orienter la problématique des élèves mais aussi participer à la construction de leur réflexion. En effet, les élèves devront, à partir des documents que nous leur proposerons, dégager les idées principales de façon à orienter la problématique. Elles pourront ainsi les guider dans leur construction, leur donner des pistes de réflexion, les confronter à des problèmes qu'ils ne s'étaient peut-être pas posés ou en éliminer d'autres moins pertinents. De plus, c'est par la recherche de la structure du texte et des arguments convoqués que les élèves pourront, du moins en partie, nourrir leur argumentation, l'apport des exemples demeurant important dans l'illustration. C'est donc une des étapes fondamentales de l'exercice. Fondamentale, la troisième partie intitulée « connaissances personnelles complémentaires » l'est tout autant. En effet, elle constitue un exercice très formateur pour les élèves, puisqu'il s'agit de réinvestir des savoirs du cours susceptibles d'enrichir l'argumentation. Et ceci est tout aussi formateur

pour l'enseignant qui pourra évaluer le degré d'appropriation des connaissances. Le fait de puiser dans un « stock » de connaissances pour construire une problématique et une argumentation cohérente contribuent, de plus, à donner du sens au savoir. On rompt avec une conception désincarnée et vide de toute articulation logique du savoir.

Enfin, la dernière rubrique que nous avons choisie d'incorporer à la grille s'intitule « en vue de la problématique ». Elle comprend deux éléments (donner un titre, à quelles questions permet de répondre le document). Cette partie a pour objectif principal d'aider les élèves dans la construction de leur problématique. Le choix d'un titre contribue à résumer en quelques mots l'idée essentielle du texte. Ainsi, ils pourront aisément comparer les diverses pistes que leur présentent les documents et l'enseignant pourra s'assurer de leur bonne compréhension. La recherche des questions auxquelles les textes permettent de répondre vise le même but. En effet, elle rend possible une première sélection des questions pertinentes qui peuvent poser problème. Nous avons conscience que cette étape ne permet pas de déboucher, sans une analyse plus poussée, sur la problématique voulu, mais il semble qu'elle constitue un passage important. C'est donc une condition nécessaire mais non suffisante à la bonne réalisation de l'exercice.

~ *Troisième séquence : analyse des documents et constitution de la problématique*

Il faut préciser, en préambule de cette partie, que cette séquence a fait l'objet de traitement différencié selon les enseignants. Nous exposerons ultérieurement la pratique de chacun.

La première étape de cette séquence consiste, pour les élèves, à analyser les documents que nous leur avons fournis. Ils devront donc remplir, avec le plus grand soin, la grille présentée précédemment. Ce travail sera individuel. Une fois l'analyse terminée, ils devront classer l'ensemble des questions soulevées. Ils détermineront alors le ou les grands questionnements qui prennent en compte (qui résument) ces interrogations. Ils construiront ainsi une problématique, en considérant les conseils donnés lors de la séquence précédente. Parallèlement, et pour les aider, ils pourront classer les idées principales, dans différents groupes, qu'ils identifieront clairement en donnant les critères de classification. Pour se faire, ils choisiront, par exemple, un titre à chacun d'entre eux. L'étape ultime consistera à réaliser une synthèse, dans laquelle chaque élève explicitera la problématique, et tentera d'y apporter des éléments de réponse nuancés qu'il empruntera aux différents documents, mais aussi en faisant appel à ses propres connaissances.

IIB/ Mise en œuvre en classe

Le projet que nous avons construit est le fruit d'une réflexion commune. Or, si ses fondements sont communs, sa mise en place au sein des classes a donné lieu à des pratiques différentes. Notre expérience a donc été menée en parallèle dans 4 classes de deux lycées différents. Chacun avait opté pour des sujets différents de façon à multiplier les analyses possibles mais aussi pour tenir compte des objectifs de contenus qui différaient.

1. Au Lycée Marseilleyeyre

Au lycée Marseilleyeyre, le travail s'est déroulé sur plusieurs séances et avait pour objectif de faire découvrir aux élèves les caractéristiques d'une problématique valide à partir d'un premier thème (le travail des femmes), et de leur faire ensuite trouver la problématique sur un sujet donné, non travaillé en classe au préalable (progrès technique et emploi) :

- *Séance 1 : 2/02/2001 – TD Recherche documentaire³⁶*

Dans le cadre du chapitre 4 « Transformations de la population active », les élèves ont eu une recherche à faire sur le CD Rom Alternatives économiques sur le travail des femmes. Guidés par un questionnaire auquel ils étaient tenus de répondre et des indications très strictes sur les documents, ils devaient trouver des informations sur le comportement d'activité des femmes (Les femmes ont-elles toujours travaillé ? Comment a évolué le taux d'activité des femmes ? En quoi le droit a permis cette évolution ?...)

- *Séance 2 : 9/02/2001 – TD Recherche documentaire (bis)*

Suite du TD. Le thème portait cette fois sur l'insertion des femmes sur le marché du travail et la mise en évidence de certaines inégalités. Le travail était beaucoup moins guidé : les élèves avaient à leur disposition un questionnaire et cherchaient les réponses dans les documents du CD Rom (exemples de questions : quel est le taux de chômage des femmes ? Est il différent de celui des hommes ? Quelle PCS occupe majoritairement les femmes ? Quelle est la proportion de femmes cadres ? Le salaire est il le même à travail et qualification égales ? ... etc.)

³⁶ Ce TD a été produit par Estelle Hemdane (modifié à la marge), dans le cadre du stage « informatique et audiovisuel » de Dignes, formation IUFM d'Aix-Marseille, 2000-2001 (cf en annexe)

- *Séance 3 : 16/02/2001 – Indications pour la synthèse (à faire à la maison)*

Un dossier documentaire (assez volumineux) a été distribué à chaque élève, comportant l'ensemble des documents qu'ils avaient sélectionnés dans leur « calepin » suite à la recherche informatique.

Consigne : produire une synthèse sur le sujet suivant : « Le comportement d'activité des femmes et leur insertion professionnelle se rapprochent-ils de ceux des hommes ? »

Quelques indications ont été données suite à un travail oral collectif sur la/les façon/s de répondre à cette question. Rappel : se servir des questionnaires distribués en TD pour guider la réflexion.

- *Séance 4 : 6/03/2001 – Rendu des synthèses*

Distribution aux élèves d'une synthèse rédigée.

Consigne de travail : retrouver le plan détaillé et prendre connaissances de la structure d'une introduction et d'une conclusion.

- *Séance 5 : 13/03/2001 – Correction*

Correction du plan détaillé. Remédiation sur les synthèses qui ne répondaient pas (ou seulement partiellement) à la question posée.

Distribution du dossier documentaire sur « Progrès Technique et Emploi » dans le cadre du chapitre 5 « Comprendre le chômage » (en fin de chapitre)

Consigne de travail préparatoire : lire, les documents, donner un titre à chacun d'eux, remplir un tableau présentant l'argument principal et les exemples.

- *Séance 6 : 16/03/2001 – Travail de groupe*

Travail en groupe de 4 élèves en classe.

Consigne : à quelle(s) question(s) répond chaque document ?

Trouver « la question centrale » (= la problématique), qui regroupe l'ensemble de ces questions sur ce sujet.

Remise des travaux en fin d'heure.

- *Séance 7 : 20/03/2001 – Travail de groupe et mise en commun*

Travail en groupe de 4 élèves en classe (suite)

Mise en commun orale et collective, et critique par les élèves des problématiques trouvées. Détermination collective des critères de reconnaissance d'une bonne problématique.

Consigne : rédiger de façon individuelle un plan détaillé sur ce sujet, avec une introduction et une conclusion totalement rédigées (pour le 27/03).

2. Au Lycée Joliot-Curie

Je présenterai, dans cette partie, les spécificités de la mise en place du projet au lycée Joliot-Curie. La mise en place du projet au sein des classes de Seconde s'est déroulée sur 3 séquences.

- *Première séquence*

Dans le but de donner une continuité aux apprentissages, j'ai relié la première séquence à une séance de T.D relative à l'analyse de texte. Cette disposition me permettait à la fois de travailler sur les savoir-faire (analyse de texte), et de réinvestir la méthode dans le cadre précis de la construction de la problématique.

Après avoir terminé l'analyse d'un texte (problématisé) sur le thème « progrès technique et chômage³⁷), j'ai présenté la notion de problématique. Ce n'était pas la première fois que les élèves rencontraient ce terme puisque le professeur de Français l'avait auparavant défini. Mais j'ai tout de même insisté sur les deux aspects de la problématique, à savoir celui de l'élaboration d'une question-problème, et celui de la structuration d'une argumentation. Ainsi, j'ai pu la définir à la fois comme une question qui pose un débat légitime, et comme un axe de réflexion, un fil conducteur. Pour illustrer mes propos, j'ai utilisé quelques exemples et contre-exemples. Ainsi, je me suis servi du texte analysé en T.D pour montrer quelle était la problématique de l'auteur. J'ai profité de cet exemple pour préciser certains aspects de la problématique qui me semblent fondamentaux. A l'inverse des problèmes que les élèves rencontrent en Mathématiques, les réponses qu'ils apporteront aux problèmes soulevés en sciences économiques ne seront pas uniques. Ils pourront, selon l'analyse dans laquelle ils se placeront, déterminer des solutions complètement différentes. Ils devront alors faire état de ces diverses pistes, donc nuancer les réponses.

Dans un second temps, j'ai donné aux élèves les caractéristiques d'une bonne problématique. Elle doit être à la fois englobante, actuelle et féconde. Ces critères sont, certes, très généraux mais ils peuvent aider les élèves dans la construction de leur problématique.

Enfin, j'ai fini la séquence en présentant la grille d'analyse de texte qu'ils devront utiliser dans le but de produire une première problématique sur le sujet suivant : « Les femmes dans la population active en France, depuis les années 60 »³⁸.

³⁷ Emploi, la grande mutation, G. Aznar, Hachette, 1999

³⁸ voir annexe

Ce premier exercice vise à mettre en pratique les éléments relatifs à la problématique. Les élèves devront, à partir de 5 documents (4 textes et un tableau) et des connaissances acquises sur le sujet, élaborer une réflexion structurée répondant à une problématique précise qu'ils détermineront. Le choix du sujet n'a pas été fait au hasard puisque, d'une part, il concerne un thème sur lequel les élèves ont déjà travaillé, et, d'autre part, il n'est pas problématisé. L'exercice sera fait « à la maison » et corrigé lors de la deuxième séquence.

- *deuxième séquence*

La deuxième séquence a eu pour objectif de corriger la première problématique et de préciser les points obscurs. On peut la considérer comme une évaluation formative.

Lors de la correction, l'ensemble des élèves ont lu leur production. Après les avoir inscrites au tableau, j'ai demandé à la classe de commenter chaque problématique. Ainsi, nous les avons reprises successivement et avons souligné les aspects positifs et les défauts. A ce moment, les élèves ont pris conscience des critères d'une bonne problématique. Ils ont su repérer celles qui étaient trop restrictives, mal formulées ou encore incohérentes. Chaque proposition a donc été corrigée par l'ensemble des élèves. Puis, à partir des problématiques proposées, ils ont formulé (avec mon aide) une problématique recevable qui prend en compte la féminisation de la population active et l'existence d'inégalités entre les hommes et les femmes sur le marché du travail. Enfin, je leur ai proposé une correction de l'argumentation sur le sujet. A cet instant, j'ai insisté sur le fait selon lequel elle doit présenter les thèses en présence et ainsi être nuancée. Il faut toutefois noter que je n'ai pas eu le temps de contrôler en classe l'analyse de chaque document. Mais comment les élèves auraient-ils participé à la séquence sans avoir analysé, au préalable, les documents ? En revanche, cela ne m'a pas empêché de préciser à nouveau les différentes rubriques de la grille d'analyse.

Cette séquence m'a permis de revenir sur les propos tenus, lors de la première séquence, sur l'élaboration de la problématique, et surtout sur les attentes de l'argumentation. J'ai, en effet, demandé un plan détaillé. Or, certains élèves n'ont pas assez précisé leur réflexion, à tel point que la bonne compréhension de leur production était mise en cause. D'autres ne l'ont, à l'inverse, pas assez structuré. J'ai, de plus, répondu aux questions d'ordre « technique » sur l'équilibre des parties.

Il me semble, avec davantage de recul, que cette séance de « mise au point » a été largement bénéfique pour les élèves et les a aidés dans la réalisation de la seconde problématique en temps limité.

- *troisième séquence*

La troisième séquence a eu pour objectif de faire construire aux élèves une problématique sur le sujet « emplois précaires et chômage ».

Lors de la deuxième séquence, je leur ai distribué une série de documents qui comprenait 4 textes contradictoires (dont 3 tirés de *Alternatives économiques* et un de « *100 fiches pour comprendre l'économie*³⁹ »)⁴⁰ et un tableau sur les emplois atypiques, de l'INSEE. Le choix des documents est, dans ce cas, très important. En effet, deux d'entre eux présentent la justification libérale (en terme de flexibilité) des emplois précaires et celle basée sur le traitement social du chômage. A l'inverse, les deux autres mettent en avant les effets pervers du développement de la précarité des emplois. Au total, les documents présentent donc des thèses contradictoires qui devront figurer dans l'argumentation. Le sujet étant quelque peu complexe, je propose donc aux élèves certaines pistes de réflexion qui les aideront dans l'élaboration de la problématique. Ils devront analyser ces documents pour la troisième séquence. Il ne s'agit surtout pas de préparer la problématique à l'avance puisqu'elle fera l'objet de l'exercice en classe. Le but de la séquence est de faire produire aux élèves, en travail individuel et en temps limité (environ une heure) une problématique sur le sujet proposé qu'ils présenteront sous forme d'un plan détaillé. La rédaction de l'introduction et de la conclusion ne sera pas demandée. Je tiens à ce qu'ils se concentrent uniquement sur l'argumentation.

Cette séquence est, en quelque sorte, l'évaluation finale qui témoignera (certes partiellement) de la bonne compréhension de la notion de problématique. La méthode est identique à l'exercice précédent. Les élèves analysent les documents, ils déterminent l'ensemble des questions soulevées et élaborent une problématique. En revanche, ils ne pourront bénéficier des supports de cours puisque tout document (à l'exception de l'analyse qu'ils auront faite) sera interdit.

Ainsi, cette étape me permettra de tirer une double conclusion. Dans un premier temps, elle me renseignera (certes partiellement) sur la capacité des élèves de Seconde à se servir de la méthode proposée afin de problématiser en temps limité.

³⁹ 100 fiches pour comprendre l'économie, M.Montoussé, Bréal, 1997

Mais elle m'indiquera aussi le degrés d'appropriation des connaissances sur le thème « emploi et chômage » en fonction des éléments du cours qui seront réinvestis à juste titre. Je suis évidemment conscient du caractère très limité, ponctuel et partiel de l'exercice. Il serait plus significatif de « tester » les élèves sur un plus grand nombre de sujets. Mais la contrainte des connaissances dont disposent les élèves à laquelle se combine celle du temps, ne nous permet pas de répéter cet exercice sur un plus grand nombre de thèmes.

IIC/ Analyse des résultats

1. Au Lycée Marseillevreyre

Notre analyse portera sur deux aspects : le premier concerne la mise en application en classe, le travail de groupe et les diverses remarques soulevées par les élèves au cours des séances de travail collectif ; des premières tendances se sont déjà dégagées à ce moment-là, des insuffisances de l'expérience mises en évidence ; le second portera sur les productions écrites et individuelles des élèves suite à ce travail collectif et à l'effet (ou absence d'effet) de la remédiation réalisée en classe.

Lors du premier exercice de synthèse sur le travail des femmes, la problématique avait été donnée à travers le sujet, aussi, pour la plupart les élèves l'ont-ils respectée. Encore fallait-il cerner la nécessité de répondre à l'intérieur de la synthèse à un certain nombre de questions sous-jacentes, qui pour la plupart avaient aussi été données dans le questionnaire et leur permettait d'orienter leur production. Globalement, la synthèse a correctement répondu au problème posé, en se servant assez judicieusement des documents fournis. La majorité des copies correspondait à la logique suivante : I- une marche vers l'égalité... II- mais des inégalités subsistent. Cependant, le travail a été donné à faire pendant les vacances d'hiver, et certains ont eu largement recours à diverses aides (parents, amis, etc....), ce qui biaise considérablement l'évaluation qui peut en être faite⁴⁰. Néanmoins, l'objectif était davantage de leur faire prendre conscience des enjeux d'une problématique au service de la dissertation sur document (même si pour des raisons « psychologiques », l'exercice a été appelé « synthèse »), et

⁴⁰ pour une présentation des documents : voir annexe

⁴¹ Pour l'évaluation, j'ai utilisé une version simplifiée du barème de la question de synthèse fournie pour les épreuves du baccalauréat. Un exemplaire de la grille, remplie et notée, a été donné à chaque élève avec la copie.

de ce point de vue là, le travail qui a suivi sur la correction (dégager le plan détaillé), a permis de fixer les idées (ou du moins cela a semblé comme tel!).

Le second exercice portait sur le thème « Progrès technique et emploi ». Le premier travail était un travail de préparation comme les élèves ont l'habitude d'en faire depuis le début de l'année ; aussi, n'a-t-il pas soulevé de difficultés particulières. Le véritable travail commençait avec l'activité en groupe sur les questions à formuler pour chaque document puis la détermination de « la question centrale », c'est à dire la problématique. Cette activité les a particulièrement mobilisés, et des discussions vives ont même éclaté au sein de certains groupes. A la suite de ce travail de groupe, les propositions de chaque groupe ont été discutées collectivement *par les élèves*. En fait, *intuitivement*, ils identifiaient que certaines problématiques semblaient plus pertinentes ou plus appropriées que d'autres, ont critiqué et justifié leurs critiques. Voici la liste des problématiques obtenues :

1. Le progrès technique a-t-il une répercussion négative sur l'emploi ?
2. Quel phénomène relie progrès technique et emploi ?
3. Le progrès technique est-il une menace pour l'emploi ?
4. Le progrès technique représente-t-il un danger pour l'emploi futur ?
5. Est ce que l'avenir de l'emploi est celui de la technologie ?
6. Des machines arriveront-elles un jour à remplacer le travail des hommes ?

La problématique 5 a largement été critiquée par l'ensemble des groupes, y compris par des membres du groupe qui l'avait formulée. La principale critique émise a porté sur le manque de précision et d'intelligibilité de la question posée ; ce qui a permis de déduire qu'une bonne problématique doit être exprimée le plus clairement possible pour être comprise par tous. Une critique similaire a été émise pour la problématique 2 : certains élèves ne voyaient pas vraiment de quel « phénomène » on voulait parler. Idem pour la problématique 5 : les élèves ont demandé au groupe que signifiait cet « avenir de la technologie », question à laquelle le groupe n'a pas su répondre. Ils avaient semble-t-il versé davantage dans la science fiction et le sujet « accrocheur » que dans les sciences économiques et sociales (les références au film Matrix en ont d'ailleurs attesté). Ce travers a aussi été souligné pour la problématique 6.

Parmi les problématiques validées par les élèves, on retiendra donc la N°1 et N°3, qui, exprimées de façon claire ont reçu l'assentiment de l'ensemble de la classe (croyait-

on !). Pour la problématique 4, certains (très peu) ont critiqué le fait qu'elle n'incluait que le futur, et qu'il manquait ainsi une dimension. En fait, on pouvait déjà en tirer une leçon tout à fait intéressante pour le cadre expérimental : l'absence de textes sur le lien progrès technique et emploi dans le passé a induit les élèves en erreur et n'a pas remis en question l'idée selon laquelle le progrès technique est un phénomène du « futur ». D'où les tendances de sciences fictions de 3 problématiques sur 6. Un document complémentaire sur la révolution industrielle et/ou les canuts lyonnais auraient pu simplement inclure cette dimension historique, indispensable à l'analyse en sciences économiques et sociales.

La plupart des critiques ont été fondées sur le fait que les élèves ne comprenaient pas ou peu la question posée et qu'ils ne voyaient pas bien quoi répondre à cette question, notamment avec l'aide des documents (mais on verra plus loin que cet aspect a largement été négligé dans les productions, ce qui renvoie aux méthodes de dissertation en français par exemple, surtout en 3ème, où on ne se base pas forcément sur des connaissances et des documents, mais sur le « bon sens »).

Suite à ce travail collectif, chaque élève avait une semaine pour établir un plan détaillé, une introduction et une conclusion rédigées. On pourra classer ces productions en trois groupes :

~ *Non respect / Non compréhension de la consigne*

Quelques élèves (3) n'ont pas rendu une production adéquate à la consigne, en particulier une liste de tirets, d'idées peu claires ni explicites, aucune problématique retenue. Pour ceux-là, l'exercice n'a visiblement pas eu de *sens*, et l'objectif en tout cas n'est pas atteint. Une remédiation sur la notion de problématique, de synthèse, d'argumentation et de plan détaillé s'imposera.

~ *Incohérence problématique / plan*

Certains élèves (4) sont restés attachés à la problématique qu'ils avaient formulées dans un premier temps, même si celle-ci a été invalidée par le travail collectif. En fait, on s'aperçoit que dans l'introduction, ils citent une des problématiques validées mais soit ils l'explicitent « mal » (ils en explicitent en fait une autre) soit le contenu du plan détaillé répond à une toute autre problématique. Par exemple, un élève s'est demandé dans la problématique quelles étaient les répercussions du progrès technique sur

l'emploi. Mais le plan détaillé est le suivant : I- Les progrès techniques et II- L'emploi des hommes face aux progrès. De même, une autre élève a bien introduit la problématique : le progrès technique est-il une menace pour l'emploi, mais traite : I- Les nouvelles fonctions des robots et II- Les robots peuvent-ils remplacer l'homme ?

Donc dans ce cas, on peut en déduire plusieurs analyses : la première liée au choix et à l'explication de la problématique, à savoir que prime chez ces élèves leur réflexion première sur le sujet. Même si une problématique a été invalidée, ils continuent de se poser la première question. On retrouve ici des éléments vus dans la première partie, notamment issus des travaux de S. Guyon⁴² en Histoire et Géographie : la parole du professeur (ou des pairs) a d'autant *peu* de poids que ce qui est à enseigner est « *énorme* ». La deuxième conclusion que l'on peut tirer de ces cas, est que les élèves ont pour certains fait un apprentissage de la dissertation en histoire et géographie. Or, dans cette discipline, bien souvent, la problématique à adopter suit le questionnement : qui ? quoi ? où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?, ce qui donne un plan du type : I- le phénomène et II- causes et conséquences.

~ *Problématique correcte*

Parmi ceux (la grande majorité) qui ont adopté la problématique la plus appropriée, on distinguera là encore plusieurs situations.

- Û Nombreux (6) sont ceux à n'avoir basé leur réflexion que sur le futur. Aussi ont-ils associé progrès technique et futur. Or, cette erreur est largement imputable au choix des documents. Il aurait fallu un document supplémentaire sur la révolution industrielle ou les canuts de Lyon pour qu'ils relativisent cette représentation et prennent conscience que le progrès technique a toujours existé et posé un problème. La question est donc loin d'être nouvelle.
- Û On peut aussi souligner des difficultés de définition : plusieurs (6) ont associé progrès technique et « machine ». Là encore, le choix d'un dessin qui présentait un robot a largement pris le pas sur les autres documents, que ce soit celui sur le métro Météor à Paris ou sur les nouveaux secteurs en expansion aux Etats-Unis. Ce dessin allait peut-être trop dans le sens des représentations des élèves.

⁴² In J.P Falcy et alii, op. cit.

- Û Certains (4) ont correctement donné la problématique et fait un plan qui lui correspondait. Cependant, les arguments invoqués relevaient du «sens commun » ou « sens vécu » et largement moins (ou quasiment pas) des documents fournis et numérotés (donc relativement aisés à citer). Là encore, on peut percevoir des interférences avec la méthodologie de la «dissertation » en français en classe de troisième où les élèves apprennent à donner leur avis de façon argumentée sur une question d'ordre général⁴³.
- Û Enfin, environ la moitié (13) des élèves ont correctement fait l'ensemble de l'exercice :problématique valide, plan cohérent avec la problématique, correcte utilisation des documents au service de l'argumentation.

2. Au Lycée Joliot-Curie

- **Analyse de la première problématique**

Ce premier exercice peut se comprendre comme une évaluation formative. Les élèves pourront alors comparer leur production avec la correction et ainsi prendre conscience des aspects positifs et négatifs de leur problématique en vue du second exercice.

Le sujet proposé lors de cette première étape est : Les femmes dans la population active, en France, à partir des années 60.

Le premier constat que l'on peut faire est que tous les élèves ont rendu une production soignée, tant sur le fond que sur la forme. Ceci témoigne du fait, du moins il me semble, que dans une large mesure, ils ont réagi favorablement au projet (en dépit du travail supplémentaire que ce-dernier a engendré, faire l'objet d'une étude a suscité l'attention de bon nombre d'entre eux) et ont été intéressés par le contenu. Il est vrai que le travail sur les problématiques, en Seconde, n'est peut être pas trop répandu.

1^{ère} étape : analyse des documents et utilisation de la grille

Pour commenter cette première étape, je présenterai successivement chaque rubrique de la grille d'analyse. Je ne m'attarderai pas sur celle relative aux éléments périphériques du document qui ne présente qu'un intérêt mineur.

Lors de la présentation de la grille, en classe, les élèves ne s'étaient pas heurtés à de grandes difficultés. En analysant leur travail, j'ai constaté qu'il n'y avait aucun

⁴³ Par exemple, on peut citer des sujets sur la télévision, où il s'agit de classer les

problème de compréhension d'énoncé. Les consignes ont donc été parfaitement comprises.

~ *La structure du texte*

En ce qui concerne l'idée principale du texte, deux erreurs sont à relever. La première est le caractère trop général de certaines idées. Elles ne sont que peu explicites. Par exemple, une élève propose comme idée principale « la féminisation de la population active » au texte de M. Maruani concernant la double ségrégation que subissent les femmes sur le marché du travail. Un autre élève propose « les mutations de la population active concernant les femmes ». Nous voyons que ces idées principales sont trop larges et ne renseignent pas vraiment sur le texte. Le second travers que j'ai pu relever est relatif à la formulation de l'idée principale. En effet, certains élèves la délivrent sous forme d'une interrogation comme « les orientations sont-elles fortement sexuées ? » ou encore « les femmes sont-elles directement liées à l'augmentation de la population active ? ». Mais, dans l'ensemble, les copies présentent les idées principales des documents d'une façon satisfaisante.

La rubrique « arguments et exemples utilisés dans le texte » a posé, à ma surprise, quelques problèmes. En effet, elle n'a pas été, ou du moins pas par tous, correctement traitée. La première remarque qui peut être apportée est que bon nombre d'élèves n'ont pas soigné cet exercice. Ainsi, les arguments ne sont que partiellement relevés. De plus, ils sont peu développés et trop souvent agrégés. Par exemple, une élève note que « le sur-chômage et le sous-emploi sont le revers de la féminisation de la population active » alors que le document différencie les deux cas. Il faut dire aussi, dans le même registre, que les exemples sont que rarement relevés.

Mais, il me semble que la production de la problématique n'a pas trop souffert de cet écueil. On peut retrouver dans les copies des élèves l'ensemble des arguments développés dans les documents.

~ *Les connaissances personnelles complémentaires*

Nous avons décidé de placer cette rubrique pour que les élèves réinvestissent les connaissances que nous avons traitées en cours. Dans l'ensemble, le résultat est plutôt positif. Les élèves ont, à plusieurs reprises, complété les documents par des éléments

arguments qui montrent les avantages et ceux montrant les inconvénients.

empruntés au cours. Par exemple, ils ont développé l'argument selon lequel les femmes sont sur-représentées dans le chômage et le sous-emploi en introduisant l'idée que le chômage est un phénomène sélectif, et en rappelant la notion de chômage répétitif. De plus, dans le cadre du retour des femmes dans la population active, ils ont souligné la convergence des taux d'activité masculin et féminin, ainsi que certaines explications de la féminisation de la population active qui ne figuraient pas dans les documents, telles l'abrogation de la loi de 1966 ou encore le développement des structures sociales favorisant le travail des femmes.

En revanche, les élèves n'ont pas cité la notion de socialisation différenciée selon le sexe lorsqu'ils ont introduit l'idée d'éducation différenciée dans le choix de l'orientation scolaire.

~ *En vue de la problématique (questions auxquelles le document permet de répondre)*

Le premier constat qu'il est possible d'établir est que les élèves n'ont pas tous répondu à cette question. Il me semble qu'ils n'ont pas bien saisi la place de cette étape dans l'exercice. Pourquoi poser des questions intermédiaires alors que l'objectif porte sur la construction d'une question-problème ? De fait, ils l'ont quelque peu évincé de l'analyse des documents. J'ai donc précisé de nouveau l'importance de la rubrique en vue de la seconde production. Sans doute, la première explication n'a-t-elle pas été aussi claire que ce que j'escomptais.

Parmi les élèves qui ont traité cette partie, il faut souligner que les questions posées sont, dans l'ensemble, pertinentes. En voici quelques-unes des plus significatives : « Pourquoi les femmes entrent-elles sur le marché du travail ? Est-ce qu'il y a mixité professionnelle dans les différents secteurs et P.C.S ? Le parcours scolaire est-il différent en fonction du sexe ? Est-ce que l'orientation débouchant sur un métier est la conséquence de l'éducation des filles ? ». Il faut toutefois noter que certaines questions posées manquent de précision : « Pourquoi les femmes entrent-elles sur le marché du travail ? ». Cette question pourrait être précisée puisqu'elle ne présente pas le retour des femmes sur le marché du travail. D'autres s'inscrivent tout à fait dans la problématique mais ne concernent pas le texte analysé. Ainsi, dans le cadre du texte « Des orientations fortement sexuées », une élève propose « Pourquoi les femmes veulent-elles entrer sur le marché du travail ? »

En comparant les copies des élèves, j'ai pu constater, à quelques exceptions près, une corrélation entre le traitement de cette rubrique et la qualité de la problématique. Il me

semble, par conséquent, que cette étape présente une importance fondamentale dans la construction de la problématique et dans la structuration de l'argumentation.

2^{ème} étape : construction de la problématique

La problématique comprend deux volets, la construction d'une question-problème et la structuration de l'argumentation. Dans un souci de clarté, j'adopterai cette composition pour analyser la production des élèves.

~ la construction de la question-problème

Lorsque j'ai présenté aux élèves le projet, nombreux sont ceux qui ont été effrayés par l'objectif. « C'est une dissertation ? C'est trop difficile ? » tels ont été les leitmotifs auxquels j'ai du faire face. Plusieurs conclusions peuvent être tirées de ce constat. Tout d'abord, les élèves connaissent le terme de problématique. Ils l'ont, à ce stade de l'année, déjà rencontré et notamment en cours de Français. Mais si les élèves connaissent cette notion, ils ont de grandes difficultés à lui donner un contenu précis. La problématique demeure donc un concept flou. De plus, beaucoup d'entre eux l'assimilent à la dissertation. Or, si elle est effectivement à la base de la dissertation, elle ne lui est pas exclusive. On la retrouve dans d'autres exercices, mais plus fondamentalement, elle permet de donner du sens au savoir. Il me semble donc que ces précisions doivent être données aux élèves.

Pour déterminer la question-problème, les élèves devaient utiliser la grille d'analyse des documents et les connaissances du cours. A la vue des problématiques construites, il me semble que la consigne a été respectée.

D'une façon générale, il n'y a pas de problématique hors-sujet. Cependant, certaines sont trop restrictives et ne présentent pas l'ensemble des questionnements que propose le sujet. Il faut toutefois noter que d'autres sont très pertinentes et englobent tous les problèmes. Je m'attacherai ici qu'aux problématiques les plus caractéristiques. En voici quelques exemples :

« Comment s'est passée et quelles sont les étapes de la féminisation de la population active ? », « Qu'a engendré l'arrivée des femmes dans la population active ? », « Quelles sont les causes et les conséquences de la féminisation de la population active ? », « L'évolution de la condition des femmes dans notre société est-elle effective et réelle ? Peut-on vraiment constater une parité Homme/Femme dans le travail et une

mixité professionnelle ? » et enfin « Dans le marché du travail, la condition féminine est-elle différente de celle de l'homme ? Ou y-a-t-il mixité et égalité ? ».

Comme je l'ai dit plus haut, le premier écueil des problématiques produites est leur caractère restrictif. En effet, bon nombre d'élèves n'ont introduit (du moins dans l'expression de la problématique) que la question de la féminisation de la population active, en axant leur réflexion sur ses causes et ses conséquences. Ainsi, une élève propose « Quelles sont les causes et les conséquences de la féminisation de la population active ? ». Or, ces problématiques sont partielles puisqu'elles ne présentent pas la question centrale des inégalités Homme/Femme sur le marché du travail. Il faut toutefois noter que quelques élèves ont perçu le problème et l'ont exprimé d'une façon très satisfaisante. En revanche, ces mêmes élèves ont quelque peu délaissé et n'ont que partiellement présenté le phénomène de féminisation de la population active. Il semble donc que les élèves éprouvent des difficultés à regrouper au sein d'une même problématique des questions diverses. L'obstacle réside, à mon sens, dans l'articulation des problèmes soulevés.

La deuxième critique que l'on peut formuler à l'égard des productions est le manque de précision dans les formulations. « Qu'a engendré l'arrivée des femmes dans la population active ? » est certainement l'exemple le plus significatif. En effet, on ne saisit pas forcément le sens qu'a donné l'élève à sa problématique. S'agit-il des causes ou des conséquences de l'arrivée des femmes dans la population active ?

~ *construction de l'argumentation*

Les consignes précisaient aux élèves de présenter leur argumentation sous la forme d'un plan détaillé. Globalement, l'ensemble des productions font apparaître les éléments de réflexion essentiels, notamment la féminisation de la population active et ses causes, ainsi que l'existence d'inégalités entre les hommes et les femmes sur le marché du travail. De plus certains élèves parviennent à réinvestir des éléments du cours pour compléter les documents.

Par conséquent, le premier constat est que l'argumentation développée par les élèves est relativement complète. Les documents n'ont pas été pleinement utilisés mais les idées principales apparaissent. Il faut cependant nuancer ces propos. Ainsi, certains élèves ne se sont que très peu servis des documents, d'où une argumentation partielle. Il est, de plus, regrettable que les exemples n'occupent pas une place plus importante dans la

production et ne viennent que très rarement illustrer les propos. Enfin, il faut signaler qu'aucun élève n'a introduit de repère temporel dans l'argumentation, ce qui peut nuire à la compréhension globale de la production.

Plus précisément, j'ai constaté à de nombreuses reprises une déconnexion entre la formulation de la problématique et la structure de l'argumentation qui vise à l'explicitier. En effet, il n'est pas rare que des élèves ne répondent pas (ou du moins partiellement) à la question qu'ils ont posée dans la problématique. Prenons quelques exemples caractéristiques :

Une élève propose la problématique suivante : « Comment s'est passée et quelles sont les étapes de la féminisation de la population active à partir des années 60 ? ». Elle présente alors un plan en deux parties dans lequel elle traitera tout d'abord des causes de la féminisation de la population active (I- la population active s'est féminisée), puis abordera dans une seconde partie très floue le thème des inégalités entre les hommes et les femmes (II- Les femmes se distinguent suivant leur orientation). Nous voyons ici que la structure adoptée ne correspond que partiellement à la problématique annoncée. Plus précisément, la seconde partie ne figure pas dans la problématique.

Le passage de la formulation de la problématique à la construction d'une argumentation structurée et cohérente a donc posé des difficultés aux élèves. Il me semble que plusieurs raisons peuvent expliquer cet obstacle.

Tout d'abord, les élèves n'ont pas eu le temps de s'appropriier intégralement les connaissances nécessaires à la bonne réalisation de l'exercice. Ils n'ont pas eu assez de « recul » sur le savoir. Il serait donc intéressant de réitérer l'expérience ultérieurement.

De plus, la construction d'une problématique est un exercice nouveau pour les élèves. Ils n'ont que peu d'expérience et n'ont, de ce fait, pas encore acquis certains automatismes comme celui de la mobilisation des connaissances.

Enfin, il apparaît que certains élèves éprouvent des difficultés à exprimer d'une façon claire et structurée leurs idées. Il s'agit, dans ce cas, d'un problème purement technique de formulation qui pourra disparaître au fur et à mesure de l'apprentissage. On peut citer l'exemple de l'élève qui propose « Qu'a engendré la féminisation » pour s'interroger sur les causes de la féminisation⁴⁴.

⁴⁴ J'ai demandé à l'élève de préciser sa problématique. Voulait-elle faire référence aux causes ou aux conséquences de la féminisation de la population active. Après un instant d'hésitation, l'élève a opté pour la première proposition.

Remarque :

Ce premier exercice a été soumis à deux classes. Les résultats que je viens de présenter ne concernent cependant qu'une d'entre elles. En effet, les productions obtenues dans la seconde classe ne sont pas significatives ni même exploitables. Il apparaît très clairement que les élèves, bloqués par la difficulté, n'ont pas été en mesure de réaliser le travail demandé. Il me semble que cette réaction est notamment liée à un manque de temps. Ces élèves ont dû produire la première problématique en temps limité. Les différentes explications données sur la problématique n'ont que peu servi, beaucoup d'entre eux étant perturbé par l'exercice à accomplir. Avec le recul, je pense que la méthode individuelle n'était pas la plus appropriée au regard des caractéristiques de la classe. Il aurait été sans doute préférable de privilégier un travail en groupe qui aurait sûrement aidé les élèves à faire émerger une problématique.

Analyse de la seconde problématique sur le sujet : Emplois atypiques et Chômage

- **Analyse de la seconde problématique**

Après avoir corrigé la problématique du sujet « Les femmes dans la population active, en France, à partir des années 60 », l'ultime étape du projet a eu pour objectif d'en construire une seconde, en temps limité, sur le sujet « Emplois atypiques et Chômage ». Une fois de plus, cet exercice s'est déroulé en fin d'apprentissage du chapitre intitulé « Chômage et Emploi », de sorte que les élèves puissent bénéficier d'un stock de connaissances suffisant pour produire une argumentation cohérente et détaillée. Si, pour le premier exercice, j'ai commenté l'analyse des documents des élèves, je ne me focaliserai, ici, que sur leur production finale.

Quels constats peut-on tirer de ce second exercice ?

Dans un souci de clarté, je distinguerai l'analyse du fond et celle de la forme.

~ *sur la forme*

La première remarque que l'on peut faire concerne la structure du plan que les élèves ont adopté. Ces derniers ont tous opté pour un plan en deux parties. En revanche, le nombre de sous-parties diffère (de 2 à 4). La majorité des élèves a, cependant, choisi 2 ou 3 sous-parties. Mais on peut dire que les conseils apportés ont été respectés puisque les plans proposés sont quasiment tous équilibrés. De plus, ils ont été plus détaillés et présentent davantage d'arguments et d'exemples que dans la production précédente.

En ce qui concerne les titres des parties, ils ont été soignés et sont plus significatifs dans les copies qui proposent une problématique structurée. En revanche, certains élèves éprouvent encore de nombreuses difficultés à déterminer des titres explicites (« leurs évolutions et leurs conséquences »). Il est aussi amusant de noter que certains élèves, sont « passés maître » dans l'utilisation des titres « à prolongement » ! Par exemple : « les emplois précaires sont reconnus pour leur utilité dans la lutte contre le chômage ... / ...mais ils ne sont pas la solution idéale ».

Pour conclure sur ce point, il me semble important de souligner la progression des élèves dans la structuration de leur production. Les conseils des séquences précédentes ont été mis en œuvre. Les élèves ont été attentifs à l'équilibre de leur devoir, aux titres choisis, ainsi qu'aux arguments et exemples invoqués. Il est évident que, sur deux exercices, le constat est quelque peu prématuré, mais il n'empêche que les résultats sont significatifs et qu'ils ouvrent des pistes de réflexion.

~ *sur le fond*

Le sujet proposé aux élèves ne présentait pas de problématique apparente puisqu'il se compose de deux termes juxtaposés. Ces sujets sont délicats à traiter et nécessitent la prise en compte de l'ensemble des dimensions. Il faut alors préciser que ce travail est d'autant plus difficile pour un élève de Seconde qui n'a que très peu pratiqué l'art de la problématique. J'ai donc proposé des documents qui leur permettaient de saisir l'ensemble des dimensions du sujet.

J'avoue être assez surpris des résultats. Globalement, les élèves ont perçu à la fois le sens du problème posé et l'ensemble des dimensions qui s'y rattachent. En effet, beaucoup d'entre eux ont présenté les emplois précaires comme une tentative de réponse au chômage, mais une tentative peu satisfaisante, « ils ne sont pas une solution idéale ». De plus, ils ont montré les deux faces de la lutte contre le chômage, à savoir le traitement « économique » en termes de flexibilité, et le traitement social notamment fondé sur le développement des emplois aidés. Enfin, ils ont largement introduit les « inconvénients des emplois précaires » en rappelant les risques d'une déqualification, d'une « surexploitation » ou encore l'émergence de « vastes classes de travailleurs pauvres aux U.S.A ».

~ *construction de la problématique*

Comme je l'ai dit plus haut, les problématiques proposées par les élèves sont globalement intéressantes. En voici quelques-unes des plus significatives :

« Le développement de l'emploi précaire favorise-t-il l'embauche ? Diminue-t-il le chômage ou le renforce-t-il ? Permet-il réellement de lutter contre ce-dernier ? »

« Les emplois atypiques sont-ils un moyen de lutte contre le chômage ? »

« En l'an 2000, 10 % des actifs occupés ont un emploi atypique. Cette forme d'emploi développée dans le but de lutter contre le chômage remplit-elle vraiment son rôle ? Quels sont ses avantages ? Et ses inconvénients ? »

« Pour lutter contre le chômage, l'Etat a créé de nouvelles formes d'emplois flexibles. Quels sont-ils ? Quels sont leurs avantages et leurs inconvénients ? »

Il est possible de constater que les élèves ont cherché les liens entre les emplois atypiques et le chômage. Ils ont été très peu nombreux à tomber dans le piège du plan qui vise à analyser successivement, et sans faire apparaître de liens, les emplois atypiques, puis le chômage. Cela témoigne du fait que les élèves ont compris le sens de la problématique. Ils en connaissent l'objectif et notamment la nécessité de dégager une question-problème valide qui pose un véritable débat et qui servira de fil conducteur à l'argumentation. En général, ils se sont intéressés aux effets positifs et négatifs du développement des emplois atypiques sur le chômage. Est-ce que les emplois flexibles sont une solution au chômage ? Telle est la question qui semble fédérer une grande part des problématiques présentées. Or, cette question ne prend pas en compte l'influence du chômage sur les emplois atypiques. Si les élèves n'ont pas introduit cette liaison, ils en ont pourtant fait état dans leur argumentation. Le chômage et la recherche de flexibilité des entreprises expliquent l'émergence de ces nouvelles formes d'emploi. Le deuxième écueil que l'on peut repérer est que quelques élèves ont distingué d'une part les caractéristiques des emplois atypiques, et d'autre part les moyens de lutte contre le chômage sans faire de réelles connexions entre les deux aspects. Ainsi, on peut relever « Quels sont les différents caractères (avantages et inconvénients) des emplois atypiques, et quels sont les moyens, en France et aux Etats-Unis de lutter contre le chômage ? ». Si cette problématique est peu pertinente, c'est qu'elle tend à séparer la question du développement des emplois atypiques de celle de la lutte contre le chômage. Les interactions entre emplois atypiques et chômage ne sont pas évoquées. Le risque de ne traiter que partiellement le sujet est donc important.

On peut de plus, remarquer des différences marquées dans la formulation des problématiques. En effet, certaines sont encore très partielles, peu explicites ou mal exprimées. Ainsi, une élève propose « Pour lutter contre le chômage, l'Etat a créé de nouvelles formes d'emplois flexibles. Quels sont-ils ? Quels sont leurs avantages et leurs inconvénients ? ». On peut voir que cette élève n'a pas pris en compte l'ensemble des emplois atypiques, mais s'est limitée au traitement social du chômage par le développement des emplois aidés. Cette problématique est, de fait, incomplète. A l'inverse, on trouve d'autres problématiques trop larges, qui ne précisent pas assez les enjeux mis en avant par le sujet. « Les emplois atypiques sont-ils bénéfiques ? ». Force est de constater que cette question est peu explicite et ne permet pas de rendre compte des différentes dimensions du sujet. Ce n'est en aucun cas une question-problème qui pourra servir de fil directeur à une argumentation structurée.

Mais, en dépit de ces remarques, il faut souligner que les problématiques produites demeurent très intéressantes et sont, dans l'ensemble, meilleures que celles proposées lors du premier exercice. Les élèves ont pris en compte les différents conseils et s'en sont servis pour élaborer cette seconde problématique. L'ensemble reste donc satisfaisant.

~ la construction de l'argumentation

On peut dire que, pour une grande majorité des élèves, la construction de l'argumentation a été très soignée. Voyons, dans un premier temps, les aspects positifs des productions des élèves.

Le premier constat que l'on peut tirer concerne les connaissances qui ont été réinvesties par les élèves. Elles ont deux origines. L'une est basée sur l'analyse des documents. En effet, ils ont, à de nombreuses reprises, utilisé les arguments développés dans les documents. Ceci est particulièrement vrai pour la flexibilité des emplois atypiques et les « effets pervers » que génèrent ces emplois. Beaucoup d'entre eux ont introduit l'analyse libérale (sans toujours la citer) selon laquelle un supplément de flexibilité participe de la lutte contre le chômage, « la capacité à moduler la main-d'œuvre encourageant les entreprises à embaucher » ou « permettant la création de nouveaux emplois temporaires ». Quant aux « inconvénients des emplois atypiques », ils se matérialisent par l'émergence « d'une classe à part, pauvre », par la succession de « petits boulots sans intérêts », par « une surexploitation » ou encore par « une forte pression sur les employés ». On peut donc noter que les élèves ont utilisé à bon escient

(et en évitant la paraphrase) les documents proposés. Il faut toutefois préciser que ces derniers offraient une argumentation facilement compréhensible. La deuxième remarque qu'il me semble important de faire concerne davantage les éléments du cours réinvestis. L'exercice s'est déroulé sans le support du cours. Les élèves devaient donc revoir leurs notes. Le résultat est là encore globalement satisfaisant puisque de nombreux points du cours ont été cités. Ainsi, bon nombre d'élèves ont introduit la notion de « halo du chômage », chômage d'exclusion, chômage répétitif ou encore emplois typiques. Mais il faut quelque peu nuancer ce constat. Les savoirs réinvestis n'occupent qu'une petite part de l'ensemble de la production. Ils ne sont que très rarement explicités et font parfois l'objet de contre-sens (« les CDD sont de plus en plus demandés »).

Une autre qualité des productions des élèves que l'on peut mettre en exergue est la clarté. En effet, les argumentations sont toutes structurées et ordonnées. Ils sont parvenus à exposer leurs idées (outre la pertinence de leur problématique) d'une façon claire et concise. Elles s'enchaînent avec logique. A aucun moment la lecture des devoirs n'a posé un problème de compréhension. Cet effort de construction et de lisibilité doit être souligné.

En revanche, il reste quelques difficultés que les élèves ont du mal à dépasser. Déjà, dans le premier exercice, j'avais remarqué les problèmes de correspondance entre la formulation de la problématique et l'argumentation développée. Les élèves ne répondaient pas toujours à la question-problème qu'ils avaient présentée. L'écueil réapparaît dans ce second exercice. Les plans proposés ne permettent pas, pour tous les élèves, d'apporter des réponses à leur problématique. Prenons un exemple : une élève propose comme problématique : « Est-ce que les emplois atypiques permettent d'échapper au chômage ? Quelles sont les luttes pour feindre le chômage ? ». Pour répondre à cette question elle construit le plan suivant : « I- Le chômage / II- Les emplois atypiques ».

Cet exemple est caractéristique des difficultés que rencontrent les élèves pour élaborer une argumentation structurée qui répond à une problématique précise. Dans le cas cité, la problématique est partiellement valide. Le plan qui lui correspond ne permet pas de l'illustrer ni d'apporter des pistes de réflexion à la question-problème soulevée. Il y a une déconnexion totale entre la problématique et l'argumentation développée.

CONCLUSION

Pour conclure, nous allons faire un bilan global de nos pratiques et essayer d'en dégager des caractéristiques communes, puis à partir des écueils, d'envisager des modalités de remédiation.

Du point de vue de la problématique d'abord, nous avons souligné certaines erreurs :

- Des problématiques partielles ou restrictives
- Des problématiques peu claires, mal formulées (lié souvent à des difficultés d'expression écrite, à un manque de vocabulaire spécifique ou non)
- Des problématiques déconnectées du plan, où l'élève fait son « métier » : il cite la problématique qui a l'air de « plaire au professeur », mais reste avec sa propre question en tête. Il ne s'est donc pas approprié la problématique centrale du thème.

A propos de l'argumentation, on a pu relever également des caractéristiques communes :

- Utilisation des documents insuffisante
- Mobilisation des connaissances peu importante. Mais cela est probablement du en partie au fait qu'à ce stade de leur apprentissage en sciences économiques et sociales, le stock de connaissances est relativement faible.

Comment remédier à ces écueils ? Nous avons là aussi dégagé, à partir de nos pratiques, quelques enseignements pour les années futures :

- Tout d'abord, il nous a semblé primordial de démarrer ce type d'activités le plus rapidement possible en début d'année, comme fil directeur de l'ensemble de l'année, et de proposer cet exercice pour chaque chapitre du programme de seconde. Ainsi, sur la famille, la question de la crise de la famille peut être abordée sous l'angle de la problématisation. Sur la population active, on peut retenir le thème du travail des femmes. Dans le chapitre du chômage, l'interrogation sur la précarité de l'emploi peut être étudiée. Dans le cadre de la production, on peut analyser les liens entre progrès technique et chômage (et permettre un réinvestissement des questions sur le chômage). La même logique pourrait être adoptée en fin de chaque thème : un exercice approfondi, basé à la fois sur les connaissances acquises en cours de chapitre mais aussi sur des documents complémentaires, et qui respectent à chaque fois le mode opératoire : déterminer la problématique, faire un plan détaillé et plus tard dans l'année, une dissertation rédigée intégralement. Cela nous a semblé

d'autant plus fondamental que dès le deuxième exercice, les élèves avaient « compris » ce qui leur était demandé.

- Du point de vue de la méthode de travail, nous avons adopté des pratiques différentes. Or, il s'avère qu'elles ne sont pas exclusives mais complémentaires: travail de groupe pour certains thèmes dans la recherche de la problématique, travail individuel (« sur table ») plus tard dans l'année quand le principe est bien acquis. Cette dernière méthode ayant bien évidemment l'avantage d'évaluer individuellement les élèves, mais avec l'inconvénient de « bloquer » certains surtout en période d'apprentissage de la méthode.

Enfin, pour finir, nous avons retenu que sensibiliser dès la seconde les élèves à la problématisation est non seulement faisable, mais nécessaire, et d'autant plus que, comme nous l'avons largement souligné, c'est un exercice difficile : les obstacles épistémologiques à la problématisation ne manquent pas. De plus, elle permet aux élèves de se familiariser avec la pluralité des approches et des réponses en fonction des différentes grilles théoriques.

Certes, pour les élèves, l'argument utilitariste du baccalauréat est celui qui est d'un prime abord le plus motivant. Mais c'est surtout une posture vis à vis du savoir et de l'appropriation des connaissances qui est en jeu dans cette démarche.