



HAL
open science

Analyse des méthodes d'enseignement des sciences économiques dans le système éducatif Libanais

Georges Nehme

► **To cite this version:**

Georges Nehme. Analyse des méthodes d'enseignement des sciences économiques dans le système éducatif Libanais. Education. Université de Bourgogne, 2009. Français. NNT : . tel-00547879

HAL Id: tel-00547879

<https://theses.hal.science/tel-00547879>

Submitted on 17 Dec 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE DE BOURGOGNE
IREDU
Dijon - France

UNIVERSITE LIBANAISE
Faculté de Pédagogie
Beyrouth – Liban

THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur de l'Université de Bourgogne et de l'Université Libanaise
Discipline : Sciences de l'Education - Sciences Economiques

par

Georges NEHME

le 10 décembre 2009

Analyse des méthodes d'enseignement des Sciences Economiques dans le système éducatif Libanais

Directeurs de thèse
Pr. Jean-Jacques PAUL
Pr. Thérèse EL HACHEM TARABAY

Jury

PAUL, Jean-Jacques, Professeur, IREDU, Université de Bourgogne

EL HACHEM TARABAY, Thérèse, Professeur, Directrice de la Faculté de Pédagogie,
Université Libanaise

CHEVAILLIER, Thierry, Professeur, IREDU, Université de Bourgogne

TRIBY, Emmanuel, Professeur, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education,
Université de Strasbourg

EL CHLOUK, Ghassan, Professeur, Faculté de Sciences Economiques et de Gestion des
Entreprises, Université Libanaise

Dédicace

Remerciements

Texte de remerciements

Résumé

L'enseignement de l'économie a pris place de façon relativement récente dans le système éducatif libanais (2000). La courte histoire de cet enseignement présente un enjeu quant à l'identité de la discipline et à sa place dans le système éducatif au Liban.

L'enseignement de l'économie au Liban n'a pas eu lieu d'une façon exclusive mais au contraire s'est inscrit dans un projet de réforme générale des programmes et des structures du lycée adoptées depuis très longtemps. Réforme qui s'est basée sur les innovations en ce domaine adoptées en France. Depuis sa création, la nouvelle filière ES a réussi à tripler ses effectifs en neuf ans tandis que son taux de réussite ne cesse de chuter pour devenir le plus faible parmi les autres filières et parmi les autres disciplines enseignées.

Ce travail de recherche a abouti à une formulation de propositions permettant d'améliorer la conjoncture pédagogique et scientifique de cette discipline afin d'inciter les responsables pour lancer un "atelier de travail" au niveau national avec la participation de toutes les composantes de la "noosphère" dont l'importance dans le système éducatif français est considérée comme essentielle et comme ayant un rôle précurseur pour toute réforme ou modification des programmes et des méthodes d'enseignement.

Toute réforme de cet enseignement doit se baser sur deux idées essentielles à prendre comme hypothèses:

- L'économie est une discipline scolaire comme les autres qui respecte un grand nombre de caractéristiques générales en ce qui concerne les méthodes d'enseignement qui doivent être pratiquées.
- L'économie présente beaucoup de spécificités qui la distinguent des autres disciplines scolaires, spécificités touchant surtout son côté épistémologique.

On pourrait finalement résumer notre propos de la façon suivante: Le projet fondateur libanais de l'enseignement de "l'économie" de 1999 est essentiellement inspiré du projet fondateur de l'enseignement de "sciences économiques et sociales" de 1967 en France. Il faudrait le remettre en discussion en tenant compte des réformes et modifications qui ont affecté le projet français après 1967, et l'adapter dans le contexte libanais où l'on enseigne "l'économie" et non pas les "sciences économiques et sociales" comme en France.

Abstract

Teaching economics become part of the Lebanese education system in 2000. The short history of this field is promising because of the nature of the discipline and its position in the education system in Lebanon. Teaching economics in Lebanese schools was not created on its own, but as a part of a project that aims to reform all the programs and the structures of high schools in Lebanon that started long time ago. This reform was based on relevant innovations adopted in France. Since its creation, the new section (ES) was successful in tripling its enrollment over nine years while its success rate continues to fall and decrease to become the lowest within all the other sections and taught disciplines.

This research work lead to formulate propositions that will improve the teaching and scientific conjuncture of this discipline in order to encourage the people in charge to launch a national reform workshop with the participation of the social community. These workshops played a key role in the French education system and are considered essential to all reforms and modifications of the program and its teaching methodologies.

All reforms related to this discipline have to be based on two essential hypotheses:

- Economics is a scholastic discipline, just like any other, that respects a good number of general characteristics related to the teaching methodologies that should be adopted.
- Economics has a lot of characteristics that distinguish it from other scholastic disciplines: these characteristics mostly tackle its epistemological aspects.

Finally we can summarize our remarks as follows: The 1999 Lebanese founder project concerning the teaching of "Economics" is essentially inspired by the 1967 French founder project concerning the teaching of "Economics and Social Sciences". ES should be studied further taking into consideration the reforms and the modifications implemented on the 1967 French project and adjusting it to the Lebanese context where "Economics" is being taught and not "Economics and Social Sciences" as it is the case in France.

Table des matières

REMERCIEMENTS.....	3
RESUME.....	4
ABSTRACT	5
INTRODUCTION.....	14
<u>PREMIERE PARTIE GENESE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ECONOMIE ET DE LA FILIERE ES DANS LE SYSTEME EDUCATIF AU LIBAN</u>	<u>22</u>
<u>CHAPITRE I : GENESE ET DEBATS FONDATEURS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ECONOMIE ET DE LA FILIERE ES DANS LE SYSTEME EDUCATIF LIBANAIS</u>	<u>23</u>
SECTION I : LA MISE EN PLACE D'UN ENSEIGNEMENT DE SCIENCES ECONOMIQUES AU LYCEE .	23
I- LA GENESE DE L'ENSEIGNEMENT DE SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES EN FRANCE ...	23
II- LA GENESE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ECONOMIE AU LIBAN.....	26
III- ENQUETE DU SECTEUR	27
IV- ETAT DES LIEUX.....	30
V- LES REFORMES DE STRUCTURE DES LYCEES EN FRANCE	32
VI - DEBATS ENTRE "FONDAMENTALISTES" ET "REFONDATEURS"	36
VII- LES DEBATS RECENTS EN FRANCE: LE RAPPORT "GUESNERIE"	37
VIII- LA REFORME DE STRUCTURE DU LYCEE AU LIBAN	41
SECTION II : LES DEBATS AUTOUR DU PROJET FONDATEUR ET L'EVOLUTION DE LA DISCIPLINE	49
I- LE PROJET FONDATEUR FRANÇAIS.....	49
II- LE PROJET FONDATEUR LIBANAIS	51
III- OBJECTIFS DU PROJET FONDATEUR FRANÇAIS	55
IV- METHODE INDUCTIVE ET PEDAGOGIE ACTIVE	57
V- DEMARCHE HYPOTHETICO-DEDUCTIVE	58
CONCLUSION.....	59
<u>CHAPITRE II : SITUATION DE LA FILIERE "ES" DANS LE SYSTEME EDUCATIF AU LIBAN.....</u>	<u>60</u>
SECTION I : CARACTERISTIQUES STRUCTURELLES DU SYSTEME EDUCATIF AU LIBAN	60
I- LES OPPORTUNITES SCOLAIRES	60
II- L'ANALYSE DU SYSTEME EDUCATIF SELON LES REGIONS	63
SECTION II : EVALUATION DES RESULTATS DE LA FILIERE "ES"	64
I- AU NIVEAU DES EFFECTIFS.....	64
II- AU NIVEAU DU TAUX DE REUSSITE AU BAC	67
CONCLUSION.....	71

DEUXIEME PARTIE DEBAT EPISTEMOLOGIQUE ET DIDACTIQUE 72

**CHAPITRE III : EPISTEMOLOGIE DES SCIENCES ECONOMIQUES
ENSEIGNEES AU LIBAN 73**

SECTION I : LA SCIENTIFICITE DE L'ECONOMIE	73
I- LA DEFINITION DE LA SCIENTIFICITE (SELON K. POPPER)	74
II- LES CRITIQUES DU RAISONNEMENT DE POPPER.....	76
III- LE CADRE GENERAL DE LA SCIENTIFICITE	78
IV- LA PLACE DE L'ECONOMIE DANS LE DEBAT DE SCIENTIFICITE.....	78
V- L'APPLICATION DE L'INFIRMATIONNISME EN ECONOMIE	79
SECTION II : LES TROIS EPISTEMOLOGIES	82
I- L'EPISTEMOLOGIE SAVANTE.....	82
II- L'EPISTEMOLOGIE DE L'ENSEIGNANT	83
III- L'EPISTEMOLOGIE DES ELEVES	85
SECTION III : POSTURE EPISTEMOLOGIQUE DES ELEVES	87
I- LE CHAMP SCIENTIFIQUE.....	87
II- L'IMPORTANCE DES MODELES ET LE LIEN AVEC LE REEL.....	88
III- LA PLACE DES THEORIES DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ECONOMIE.....	88
IV- LA RUPTURE AVEC LE SENS COMMUN.....	94
SECTION IV : LE STATUT SCIENTIFIQUE DES SCIENCES ECONOMIQUES	95
I- LA VISEE SCIENTIFIQUE.....	95
II- MONISME ET DUALISME EPISTEMOLOGIQUE	95
SECTION V : SAVOIR ECONOMIQUE TOTAL ET SPECIFICITE DES SCIENCES ECONOMIQUES	97
I- L'ECONOMIE COMME DISCIPLINE SCIENTIFIQUE	97
II- L'ECONOMIE COMME DISCIPLINE SCOLAIRE	98
III- LES DECOUPAGES INTERDISCIPLINAIRES EN SCIENCES ECONOMIQUES.....	99
IV- LA PLURALITE DES PARADIGMES EN SCIENCES ECONOMIQUES	101
SECTION VI : L'ENSEIGNEMENT DES DEBATS EN SCIENCES ECONOMIQUES	103
I- LE RECENTRAGE SUR LES SAVOIRS ECONOMIQUES "FONDAMENTAUX"	104
II- LA CRITIQUE DU RECENTRAGE SUR LES SAVOIRS ECONOMIQUES "FONDAMENTAUX"	105
CONCLUSION	112

**CHAPITRE IV : LES ENJEUX DIDACTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DE
L'ECONOMIE 113**

SECTION I : DEMARCHE DE LA DIDACTIQUE	113
I- DEFINITION ET DEVELOPPEMENT DE LA DIDACTIQUE	113
II- QU'EST-CE QUE LA DIDACTIQUE.....	113
III- LA DEMARCHE DIDACTIQUE.....	114
SECTION II : LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE	116
I- DEFINITION ET CONCEPT DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE	116
II- LE CONTRAT DIDACTIQUE.....	119
III- LA PERTINENCE DE LA THEORIE DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ECONOMIE AU LIBAN ET DE SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES EN FRANCE.....	124
SECTION III : LA THEORIE DES REPRESENTATIONS ECONOMIQUES ET SOCIALES : UN OUTIL PERMETTANT LA PRISE EN COMPTE DES CONNAISSANCES DES ELEVES	133

I- HISTOIRE DU CONCEPT DE REPRESENTATIONS.....	133
II- DEFINITION, FORMATION ET STRUCTURE DES REPRESENTATIONS SOCIALES	136
III- L'UTILISATION DES REPRESENTATIONS SOCIALES DANS L'ENSEIGNEMENT.....	142
IV- LES METHODES DE RECUEIL DES REPRESENTATIONS SOCIALES DES ELEVES	149
V- L'UTILISATION DES REPRESENTATIONS SOCIALES DES ELEVES EN ECONOMIE ET EN SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES	151
VI- COMMENT UTILISER L'ANALYSE DES REPRESENTATIONS SOCIALES DES ELEVES EN ECONOMIE ET EN SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES	163
CONCLUSION.....	166

TROISIEME PARTIE LA PRISE EN COMPTE DE L'EVALUATION ET DES TECHNIQUES EDUCATIVES DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ECONOMIE 167

CHAPITRE V : L'EVALUATION DES ELEVES EN ECONOMIE ET EN SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES 168

SECTION I : L'ENJEU PEDAGOGIQUE DE L'EVALUATION.....	168
I- L'EVALUATION : UN INDICATEUR PEDAGOGIQUE.....	168
II- LES DIFFERENTES FORMES D'EVALUATION.....	170
III- LES AUTRES TYPES D'EVALUATION.....	175
SECTION II : LES ENJEUX SOCIAUX DE L'EVALUATION.....	177
I- CAUSES ET FORMES DE L'EVALUATION DES ELEVES	177
II- LES DIFFERENCES ENTRE "EVALUATION" ET "NOTATION"	183
III- L'EVALUATION DES EPREUVES OFFICIELLES EN FRANCE	184
IV- L'EVALUATION DE L'EPREUVE OFFICIELLE AU LIBAN	186
CONCLUSION.....	188

CHAPITRE VI : LA PRISE EN COMPTE DES TECHNOLOGIES EDUCATIVES DANS L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES ECONOMIQUES..... 189

SECTION I : TECHNOLOGIES EDUCATIVES ET STRATEGIE DIDACTIQUE.....	191
I- LOGIQUE D'APPRENTISSAGE ET DE COMMUNICATION	191
II- INNOVATION TECHNOLOGIQUE ET INNOVATION PEDAGOGIQUE	191
III- LES DERIVES DE L'UTILISATION DES TECHNOLOGIES EDUCATIVES.....	192
IV- TECHNOLOGIES EDUCATIVES ET APPRENTISSAGE.....	193
V- LES MODALITES DE L'UTILISATION DES TECHNOLOGIES DANS L'ENSEIGNEMENT	193
SECTION II: L'UTILISATION DE L'OUTIL INFORMATIQUE	195
I- L'UTILISATION DE LOGICIELS EN FRANCE ET AU LIBAN	195
II- LES USAGES POSSIBLES DE L'OUTIL INFORMATIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT.....	195
III- LES MODALITES DE L'UTILISATION DE L'INFORMATIQUE EN COURS D'ECONOMIE.....	196
IV- LES CONDITIONS DE REUSSITE D'UNE SEQUENCE INFORMATIQUE	196
SECTION III : L'UTILISATION DE L'OUTIL AUDIOVISUEL.....	198
I- LES OBJECTIFS DE L'UTILISATION DES SUPPORTS AUDIOVISUELS.....	198
II- LES RISQUES DE DEVIATION DE L'UTILISATION DE L'OUTIL AUDIOVISUEL	198
III- LES MODALITES DE L'UTILISATION DE L'AUDIOVISUEL EN COURS D'ECONOMIE	199
IV- LA PLACE DE L'AUDIOVISUEL DANS LES MANUELS DE SES EN FRANCE.....	199

SECTION IV : L'UTILISATION DE LA PRESSE ECRITE	201
I- L'IMPORTANCE DE LA PRESSE POUR L'ENSEIGNANT	201
II- L'IMPORTANCE DE LA PRESSE POUR LES ELEVES	202
CONCLUSION.....	203
<u>CONCLUSION.....</u>	<u>204</u>
<u>BIBLIOGRAPHIE.....</u>	<u>209</u>
<u>ANNEXES.....</u>	<u>223</u>

Liste des tableaux

TABLEAU 1 : CARACTERISTIQUES DE L'ENQUETE REALISEE EN 2005 DANS LE CADRE DE CE TRAVAIL DE RECHERCHE AUPRES DES ENSEIGNANTS DE L'ECONOMIE.....	28
TABLEAU 2 : TAUX DE REUSSITE A L'EPREUVE D'ECONOMIE AU BAC ES AU LIBAN	31
TABLEAU 3 : FORMATION PEDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS DE CLASSES D'ECONOMIE	31
TABLEAU 4 : EVOLUTION DES EFFECTIFS DES FILIERES DU BAC AU LIBAN.....	42
TABLEAU 5 : EVOLUTION DU TAUX DE REUSSITE AU BAC	43
TABLEAU 6 : NIVEAU DES ELEVES EN CLASSE DE TERMINALE "ES"	45
TABLEAU 7 : COMPETENCE DES ELEVES EN MATHEMATIQUES EN CLASSE DE TERMINALE "ES"	46
TABLEAU 8 : FORMATION EN PREMIERE DES ELEVES DE TERMINALE "ES"	46
TABLEAU 9 : FORMATION ECONOMIQUE DES ELEVES DE TERMINALE "ES" REÇUE EN CLASSE DE SECONDE	47
TABLEAU 10 : FORMATION ECONOMIQUE DES ELEVES DE TERMINALE "ES" REÇUE EN CLASSE DE PREMIERE	47
TABLEAU 11 : TAUX DE RETARD SCOLAIRE AU LIBAN.....	61
TABLEAU 12 : TAUX DE SCOLARISATION AU LIBAN SELON LES MOHAFAZATS.....	63
TABLEAU 13 : TAUX D'ANALPHABETISME AU LIBAN SELON LES MOHAFAZATS	63
TABLEAU 14 : REPARTITION DES BACHELIERS ES ENTRE ECOLES PUBLIQUES ET PRIVEES	65
TABLEAU 15 : REPARTITION DES BACHELIERS ENTRE LES DIFFERENTES LOCALITES PEDAGOGIQUES AU BAC ES	65
TABLEAU 16 : REPARTITION DES BACHELIERS ENTRE ECOLES PUBLIQUES ET PRIVEES SUR LES DIFFERENTES LOCALITES PEDAGOGIQUES AU BAC ES.....	66
TABLEAU 17 : LA PRISE EN CONSIDERATION DE L'EPISTEMOLOGIE SAVANTE PAR LES ENSEIGNANTS DE L'ECONOMIE AU LIBAN.....	83
TABLEAU 18 : LA TRANSMISSION DE L'EPISTEMOLOGIE PERSONNELLE AUX ELEVES PAR LES ENSEIGNANTS DE L'ECONOMIE AU LIBAN.....	85
TABLEAU 19 : LES METHODES D'EVALUATION PRATIQUEES PAR LES ENSEIGNANTS D'ECONOMIE AU LIBAN	98
TABLEAU 20 : LE POURCENTAGE DES ENSEIGNANTS D'ECONOMIE AU LIBAN AYANT EU UN DIPLOME DE CAPES.....	99
TABLEAU 21 : LA FORMATION UNIVERSITAIRE DES ENSEIGNANTS D'ECONOMIE AU LIBAN.....	99

TABLEAU 22 : LE POURCENTAGE DES ENSEIGNANTS D'ECONOMIE AU LIBAN QUI FONT PARTICIPER LEURS ELEVES AUX DEBATS ECONOMIQUES EN CLASSE	103
TABLEAU 23 : LA CAPACITE DE TERMINER LE PROGRAMME DE TERMINALE SANS AVOIR RECOURS A DES HEURES SUPPLEMENTAIRES	120
TABLEAU 24 : LE RESPECT DE L'ORDRE DE TRAITEMENT DES THEMES PAR LES ENSEIGNANTS D'ECONOMIE AU LIBAN	121
TABLEAU 25 : LE LIEN ENTRE L'EPREUVE OFFICIELLE ET LE SAVOIR SELON LES ENSEIGNANTS D'ECONOMIE AU LIBAN	123
TABLEAU 26 : L'UTILISATION DE L'AUDIOVISUEL EN COURS D'ECONOMIE PAR LES ENSEIGNANTS AU LIBAN	124
TABLEAU 27 : LA NATURE DU COURS QUE LES ENSEIGNANTS UTILISENT EN CLASSE	126
TABLEAU 28 : LE MODELE PEDAGOGIQUE UTILISE PAR LES ENSEIGNANTS D'ECONOMIE AU LIBAN.....	130
TABLEAU 29 : ENSEMBLE DES CARACTERISTIQUES DU SYSTEME CENTRAL ET DU SYSTEME PERIPHERIQUE	140
TABLEAU 30 : LE RECUEIL DES REPRESENTATIONS SOCIALES DES ELEVES PAR LES ENSEIGNANTS D'ECONOMIE AU LIBAN	161
TABLEAU 31 : L'EFFICACITE DES DOCUMENTS PRESENTS DANS LE MANUEL POUR BIEN PREPARER L'EPREUVE OFFICIELLE SELON LES ENSEIGNANTS D'ECONOMIE AU LIBAN	174
TABLEAU 32 : LA METHODE D'EVALUATION UTILISEE PAR LES ENSEIGNANTS D'ECONOMIE AU LIBAN.....	175
TABLEAU 33 : LE CHOIX ENTRE LA DISSERTATION ET L'ANALYSE SUR DOCUMENTS	187
TABLEAU 34 : LA CORRELATION ENTRE LE CHOIX DE LA DISSERTATION ET L'OBTENTION D'UNE MAUVAISE NOTE A L'EPREUVE D'ECONOMIE	187
TABLEAU 35 : L'UTILISATION DES TICE DANS LE COURS D'ECONOMIE AU LIBAN.....	189
TABLEAU 36 : LA NECESSITE DE RECONNAISSANCE OFFICIELLE DE LOGICIELS D'INTERETS PEDAGOGIQUES EN SCIENCES ECONOMIQUES AU LIBAN.....	195

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : EVOLUTION DU NOMBRE DE CANDIDATS AU BAC LIBANAIS.....	42
FIGURE 2 : TAUX DE REUSSITE AU BACCALAUREAT LIBANAIS	44
FIGURE 3 : EVOLUTION DU NOMBRE DE CANDIDATS AU BAC ES.....	64
FIGURE 4 : NOMBRE DE CANDIDATS DANS LES ECOLES PUBLIQUES AU BAC 2003-2004 SELON LES REGIONS PEDAGOGIQUES	66
FIGURE 5 : NOMBRE DE CANDIDATS DANS LES ECOLES PRIVEES AU BAC 2003-2004 SELON LES REGIONS PEDAGOGIQUES	66
FIGURE 6 : EVOLUTION DU TAUX DE REUSSITE AU BAC ES	67
FIGURE 7 : EVOLUTION DU TAUX DE REUSSITE AU BAC.....	68
FIGURE 8 : TAUX MOYEN DE REUSSITE AU BAC ENTRE 2001- ET 2005 DANS LES DIFFERENTES LOCALITES PEDAGOGIQUES.....	69
FIGURE 9 : COMPARAISON DES TAUX DE REUSSITE AU BAC EN 2001-2002 DANS LES DIFFERENTES LOCALITES PEDAGOGIQUES.....	69
FIGURE 10 : COMPARAISON DES TAUX DE REUSSITE AU BAC EN 2002-2003 DANS LES DIFFERENTES LOCALITES PEDAGOGIQUES.....	69
FIGURE 11 : COMPARAISON DES TAUX DE REUSSITE AU BAC EN 2003-2004 DANS LES DIFFERENTES LOCALITES PEDAGOGIQUES.....	69
FIGURE 12 : COMPARAISON DES TAUX DE REUSSITE AU BAC EN 2004-2005 DANS LES DIFFERENTES LOCALITES PEDAGOGIQUES.....	69
FIGURE 13 : TAUX MOYEN DE REUSSITE A L'EPREUVE D'ECONOMIE ENTRE 2001 ET 2005 DANS LES DIFFERENTES LOCALITES PEDAGOGIQUES	70
FIGURE 14 : COMPARAISON DES TAUX DE REUSSITE A L'EPREUVE D'ECONOMIE EN 2001-2002 DANS LES DIFFERENTES LOCALITES PEDAGOGIQUES.....	70
FIGURE 15 : COMPARAISON DES TAUX DE REUSSITE A L'EPREUVE D'ECONOMIE EN 2002-2003 DANS LES DIFFERENTES LOCALITES PEDAGOGIQUES.....	70
FIGURE 16 : COMPARAISON DES TAUX DE REUSSITE A L'EPREUVE D'ECONOMIE EN 2003-2004 DANS LES DIFFERENTES LOCALITES PEDAGOGIQUES.....	71
FIGURE 17 : COMPARAISON DES TAUX DE REUSSITE A L'EPREUVE D'ECONOMIE EN 2004-2005 DANS LES DIFFERENTES LOCALITES PEDAGOGIQUES.....	71

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE ET RESULTATS DE L'ENQUETE	224
ANNEXE 2 : STATISTIQUES DE LA FILIERE ES ET DE L'EPREUVE OFFICIELLE D'ECONOMIE AU BACCALAUREAT LIBANAIS ECONOMIQUE ET SOCIAL.....	252
ANNEXE 3 : LES ETAPES ESSENTIELLES DE L'HISTOIRE DES SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES EN FRANCE ET LES TEXTES REGLEMENTAIRES DE REFERENCE	265
ANNEXE 4 : DISPOSITIFS D'EVALUATION UTILISES EN SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES EN FRANCE.....	268
ANNEXE 5 : EXEMPLES DE QUESTIONNAIRES UTILISABLES POUR LE RECUEIL DES REPRESENTATIONS ECONOMIQUES ET SOCIALES DES ELEVES.....	274
ANNEXE 6 : RAPPORT DE GUY POUZARD, INSPECTEUR GENERAL DE L'ÉDUCATION NATIONALE (FRANCE).....	279
ANNEXE 7 : "DIVERSIFICATION DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES EN SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES : L'EXEMPLE DE L'AUDIOVISUEL"	292
ANNEXE 8 : "VERS UNE DIDACTIQUE DES SCIENCES ECONOMIQUES"	301
ANNEXE 9 : "LA LOTERIE DES NOTES AU BAC : UN REEXAMEN DE L'ARBITRAIRE DE LA NOTATION DES ELEVES" ARTICLE REDIGE PAR BRUNOT SUCHAUT.....	305
ANNEXE 10 : PROGRAMME DE GESTION DANS LES UNIVERSITES LIBANAISES.....	324

Introduction

Les Sciences économiques et sociales ont pris place de façon relativement récente dans le système éducatif français (1967), certains spécialistes considèrent même que l'introduction de cette nouvelle discipline est la seule innovation majeure dans l'enseignement général en France depuis la réforme de 1902.

Au Liban, il a fallu attendre l'an 2000 pour introduire l'enseignement de l'économie et de la sociologie dans le cycle secondaire ce qui nous permet de qualifier l'enseignement de l'économie comme *très récent*. Cette courte histoire présente un enjeu quant à l'identité de la discipline et à sa place dans le système éducatif au Liban.

Le but de ce travail de recherche est de tracer un diagnostic pour représenter la structure de la filière Economique et Sociale (ES) nouvellement introduite et de détecter les faiblesses didactiques et scientifiques qui caractérisent l'enseignement de l'économie afin de formuler des propositions pouvant améliorer cet enseignement surtout en l'absence de réformes et de tentatives pour réformer le système éducatif en général, la filière ES et l'enseignement de l'économie en particulier.

L'enseignement de l'économie au Liban n'a pas eu lieu d'une façon exclusive mais au contraire s'est inscrit dans un projet de réforme générale des programmes et des structures du lycée adoptées depuis très longtemps. Cette réforme au niveau pédagogique et éducatif s'est basée sur les innovations en ce domaine adoptées en France. Concernant le contexte libanais, il est clair que les libanais se basent toujours sur les innovations des français dans tout domaine: politique, éducation, constitution,... En effet, c'est le Mandat Français qui a donné lieu à la création de la République Libanaise suite à la première guerre mondiale. Il faut noter que la contribution des français était derrière l'élaboration de la constitution du pays, la création des différentes administrations y compris celles qui concernent le système éducatif.

Depuis sa création en 1999, la nouvelle filière ES ne cesse de croître au niveau du nombre d'élèves choisissant le bac ES et cela se fait au dépend des autres filières, en particulier la filière Littérature et Humanité (LH). Cependant, le taux de réussite au bac ES et à l'épreuve d'économie est le plus faible parmi les autres filières et parmi les autres disciplines enseignées.

L'une des raisons qui m'ont incité à choisir ce sujet de recherche consiste sur le fait de comprendre comment et pourquoi une filière ES et l'enseignement de l'économie connaissent simultanément un fort succès au niveau des effectifs et un faible taux de réussite, question de curiosité didactique, pédagogique et économique qui voudrait bien connaître comment une

filière du baccalauréat réussit à tripler ses effectifs en neuf ans tandis que son taux de réussite ne cesse de chuter.

A noter que durant la période de préparation de mon travail de recherche, je n'ai lu ou entendu aucune recherche, publication ou séminaire organisé pour discuter et analyser cette situation. Au Liban, malgré cette différence entre effectifs et résultats, personne n'a voulu traiter un tel sujet et surtout aucune demande ou revendication n'a été publiée pour réformer la filière ES ou l'enseignement de l'économie que ce soit au niveau du projet fondateur ou au niveau du contenu du programme.

Ce travail de recherche plonge dans deux domaines distincts mais qui doivent être traités dans notre discipline comme étant complémentaires, il s'agit des sciences de l'éducation d'une part et des sciences économiques d'autre part. Complémentaires, parce que l'idée de base de ce travail est l'adoption de l'hypothèse que c'est le contenu des programmes enseignés qui détermine les méthodes d'enseignement qui doivent être pratiquées, et que le concept de didactique générale n'est plus applicable aujourd'hui, en particulier concernant l'enseignement des sciences économiques qui présentent beaucoup de spécificités par rapport aux autres disciplines et matières enseignées.

Ainsi, en l'absence de tentatives pour réformer cette filière et cette discipline, et en présence de beaucoup de faiblesses et de difficultés détectées par le faible taux de réussite au bac et par l'intermédiaire d'une enquête réalisée au niveau des professeurs de la matière; ce travail a pour but de formuler des propositions permettant d'améliorer la conjoncture pédagogique et scientifique de cette discipline afin que les responsables commencent ce qui aurait dû être réalisé depuis longtemps déjà; lancer un "atelier de travail" au niveau national avec la participation de toutes les composantes de la "noosphère"¹ dont l'importance dans le système éducatif français est considérée comme essentielle et comme ayant un rôle précurseur pour toute réforme ou modification des programmes et des méthodes d'enseignement.

L'introduction de l'enseignement de l'économie au cycle secondaire au Liban s'est faite sur base d'un projet fondateur précisant les "fondements de l'enseignement", les objectifs "généraux" et les objectifs "spéciaux". Il est clair que les responsables libanais se sont basés sur le projet fondateur français de l'enseignement de "sciences économiques et sociales" qui date de 1967 bien qu'au Liban l'économie soit introduite comme étant une discipline autonome et distincte de la sociologie. En comparant ces deux projets fondateurs cités ci-haut et en analysant la conjoncture caractérisant l'enseignement de l'économie en France et au

¹ Sous-ensemble de l'environnement.

Liban, j'ai pu noter les points suivants qui seront développés plus tard dans les différentes parties de ce travail afin de conclure ma thèse par une formulation de propositions pouvant améliorer cet enseignement:

- En France, on enseigne les "sciences économiques et sociales" comme étant une seule matière et discipline qui contient des thèmes économiques, sociaux et politiques. Au Liban, on enseigne l'économie et la sociologie comme étant deux disciplines distinctes ayant chacune son propre dispositif d'évaluation. Pourtant, les objectifs spéciaux et généraux de l'enseignement de l'économie notés dans le projet fondateur libanais sont communs avec la sociologie!
- Au Liban, les responsables qui ont travaillé sur l'introduction de l'enseignement de l'économie se sont basés sur le projet fondateur français de 1967 et n'ont pas pris en considération les différentes études et réformes qui ont eu lieu après 1967 et qui ont largement modifié les contenus des programmes et les méthodes d'enseignement. En effet, le projet fondateur français de 1967 a adopté le modèle de la "pédagogie active" qui se base sur l'inductivisme pour enseigner les sciences économiques et sociales en France, plus tard les instructions officielles et les réformes ont donné à l'enseignant le choix de choisir son propre modèle que ce soit celui de la "pédagogie active" ou bien le modèle "constructiviste" ou d'autres. Au Liban, le projet fondateur de l'enseignement de l'économie précise qu'il "*ne faut pas adopter le modèle transmissif des savoirs et se baser sur le modèle de la pédagogie active qui permette le libre épanouissement de l'élève et de laisser l'élève progresser à son propre rythme*" (projet fondateur, objectifs spéciaux pour l'enseignement de la sociologie et de l'économie, partie 2c, 1998). Partant de l'hypothèse que ce sont les contenus des programmes qui déterminent les méthodes d'enseignement, je me demande comment adopter le même modèle pour l'économie et pour la sociologie malgré les grandes différences qui existent au niveau de leurs épistémologies savantes.
- Dans le projet fondateur français, l'économie et la sociologie sont enseignées en tant que "sciences économiques et sociales" dans le but de séparer l'enseignement secondaire de l'enseignement universitaire ce qui convient avec le fait de ne pas avoir recours à l'épistémologie savante des disciplines et de ne pas adopter la transposition didactique en cours de "sciences économiques et sociales" et se baser en revanche sur "l'inductivisme" pédagogique. D'autre part, au Liban, le projet fondateur de l'enseignement de l'économie précise à travers ses objectifs spéciaux qu'il faut

"assurer la continuité entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur de l'économie", ainsi, le recours à l'épistémologie savante de l'économie et à la transposition didactique paraît comme essentielle, pourtant, ni le projet ni les instructions officielles n'ont adopté cette orientation.

- Le projet fondateur des SES s'appuie sur l'idée que l'accumulation des connaissances par les élèves n'est pas l'essentiel: "*il s'agit moins d'accumuler un savoir que de créer chez les élèves une certaine attitude intellectuelle*" selon les instructions officielles de 1967, ce qui a poussé certains professeurs de SES comme P. Caron à affirmer que "*dans l'enseignement secondaire en général et en SES en particulier, les contenus sont peut-être ce qu'il y a de moins important*" (APSES info n°4, 1993, p.8). Je me suis bien demandé si cette idée pourrait être applicable dans le contexte libanais où l'on enseigne une matière d'économie pure tel que les théories et concepts forment la base de la matière surtout avec la présence d'un débat qui est toujours valable et qui devient de plus en plus important concernant la validité et la pertinence des théories économiques entre les deux écoles de pensée économique, classique et keynésienne. Cela représente pour moi une raison additionnelle de se demander sur l'importance de l'utilisation de l'épistémologie savante de l'économie dont le projet fondateur et les instructions officielles l'ont totalement ignoré.
- Le corps professoral de l'enseignement de l'économie au Liban se compose d'enseignants provenant de plusieurs disciplines de base, comme l'Economie, la Sociologie, l'Histoire et la Géographie. En outre, il faut noter que la forte majorité des enseignants n'a pas reçu une formation didactique surtout que leurs licences délivrées dans les domaines cités ci-haut ne sont pas des licences d'enseignement. Par contre, en France, l'enseignant au secondaire doit passer par différentes étapes avant de commencer à enseigner comme l'IUFM et le concours national de CAPES.
- Partant de l'hypothèse que les réformes et modifications des programmes et méthodes d'enseignement sont essentielles et nécessaires dans le domaine de l'éducation, et observant le rôle primordial et précurseur de la "noosphère" en France qui regroupe les associations des professeurs (Association des Professeurs de Sciences Economiques et Sociales en France (APSES) et Action SES²), les professeurs militants, les mouvements pédagogiques... et qui se manifeste par des colloques, des rencontres, des doctrines et des propositions qui contribuent à l'amélioration continue

² Association regroupant un certain nombre de professeurs de sciences économiques et sociales en France.

de l'enseignement de "sciences économiques et sociales", Il est intéressant de se demander sur la nécessité et l'importance d'une telle "noosphère" au Liban afin de réformer et d'améliorer la structure de l'enseignement.

- Un autre point concerne l'enseignement de spécialité en France, enseignement qui traite les différentes théories formulées par les grands économistes et sociologues. En ce sujet, serait-il important d'enseigner les grands auteurs en économie aux élèves ou bien de se concentrer sur les théories et analyses économiques sans avoir recours aux auteurs? Là aussi il s'agit d'un débat épistémologique qui sera traité dans ce travail.
- Que faut-il faire pour que l'économie en tant que discipline enseignée au Liban, soit considérée comme étant une discipline scientifique? Sachant qu'une discipline comporte quatre caractéristiques essentielles qui lui assurent son caractère scientifique:
 - a- un ensemble de concepts, de théories et de méthodes de travail
 - b- l'existence d'une communauté scientifique (un ensemble de chercheurs)
 - c- la production de revues
 - d- la réalisation continue de colloques
- Que faut-il faire pour que l'économie en tant que discipline enseignée au Liban, soit considérée comme étant une discipline scolaire? Sachant qu'une discipline comporte quatre caractéristiques essentielles qui lui assurent son caractère scolaire:
 - a- un appel à des savoirs savants
 - b- activités proposées aux élèves
 - c- un système d'évaluation
 - d- un corps enseignant caractérisé par un type de formation et un mode de recrutement
- Contrairement à la France, où l'enseignant possède un choix entre un grand nombre de manuels pour préparer son cours, au Liban il n'existe qu'un seul manuel utilisé en cours d'économie. Ne faut-il pas s'interroger comment et pourquoi les savoirs savants de la matière et la transposition didactique puissent aider l'enseignant afin de rendre son cours enseignable.
- Concernant le recueil des représentations sociales et économiques des élèves en classe, l'enquête réalisée dans ce travail a montré qu'un bon nombre³ d'enseignants d'économie au Liban ne prennent pas en considération ces représentations. Quelle est

³ 30% des enseignants.

l'importance des recherches et travaux réalisés en ce domaine et comment faire pour pouvoir diffuser les résultats de travaux pareils à l'ensemble des enseignants?

- Concernant le système d'évaluation, on note l'absence totale d'un tel système au Liban. Mettre en œuvre un dispositif d'évaluation qui oriente les enseignants et qui aide pour faire évoluer, à la fois, les représentations et la pratique des élèves et aussi celle des enseignants serait d'une haute importance. Que faut-il faire afin d'élaborer un dispositif d'apprentissage pour aider les élèves à produire une dissertation qui est notée douze points sur vingt dans l'épreuve officielle d'économie en terminale?
- Concernant les modalités de notation de l'épreuve officielle d'économie au Liban, les enseignants sont invités annuellement à discuter les réponses et les pondérations avant de commencer la correction des copies. De fortes discussions et divergences ont lieu avant que les responsables du ministère de l'éducation nationale imposent un barème malgré le désaccord d'un grand nombre d'enseignants. Comment élaborer une nouvelle méthodologie et structure afin d'éviter un tel désaccord épistémologique et docimologique? Comment faire pour réduire autant que possible la subjectivité des correcteurs qui paraît évidente même en France⁴.
- Comment faire pour introduire de nouvelles directives qui favorisent l'utilisation des technologies éducatives et de la presse écrite? Comment inciter les responsables du Centre de recherche et de documentation pédagogique au Liban CRDP pour préparer et publier des logiciels ayant un intérêt pédagogique vu que la majorité des enseignants sont d'accord sur la nécessité d'une telle pratique?

Répondre à ces questions sera l'objectif essentiel de ce travail de recherche. A noter que ce travail plonge dans les deux domaines déjà cités : Sciences de l'Education et Sciences Economiques. Je souligne qu'il était très difficile de trouver des documents et références dans ce domaine. Pratiquement aucune publication ou livre n'existe au Liban. En France, les références disponibles sont peu nombreuses et n'existent que dans les librairies et bibliothèques du Centre régional de documentations pédagogiques en France (CRDP), du Centre national de documentations pédagogiques en France (CNDP) ou à l'Institut national de recherches pédagogiques en France (INRP). Le nombre de chercheurs et auteurs qui travaillent sur ce sujet est très limité, je me suis basé surtout sur les ouvrages de A. Beitone, A. Legardez, E. Chatel, M.A. Decugis, C. Dollo, C. Rodriguez.

⁴ Voir annexe 9: L'article de Bruno Suchaut "La loterie des notes au bac, un réexamen de l'arbitraire de la notation des élèves" Mars 2008.

Alain Beitone est professeur de sciences économiques et sociales et formateur à l'IUFM d'Aix-Marseille. Son expérience en tant que membre du jury du CAPES pendant plusieurs années et membre dans plusieurs commissions de réformes d'enseignement de l'économie⁵ et du Groupe d'Experts sur les programmes de Sciences Economiques et Sociales⁶ lui a permis de publier plusieurs articles dans ce domaine et de participer à la rédaction de plusieurs ouvrages en collaboration avec d'autres chercheurs cités ci-haut.

Une utilisation intense de ses articles et de ses résultats sera faite dans le cadre de mon travail de recherche vu que les références et recherches dans mon domaine sont peu nombreuses en France et inexistantes au Liban.

Pour tout lecteur, j'attire l'attention que l'utilisation du terme "enseignement de l'économie" dans ce document signifie l'enseignement de l'économie au Liban, et l'utilisation du terme "enseignement de sciences économiques et sociales" signifie l'enseignement de sciences économiques et sociales en France.

⁵ Commission Vernières et Commission Meirieu.

⁶ Présidé par Jean-Luc Gaffard.

Première partie
Genèse de l'enseignement de l'économie et
de la filière ES dans le système éducatif au
Liban

Chapitre I : Genèse et Débats fondateurs de l'enseignement de l'économie et de la filière ES dans le système éducatif libanais

Section I : La mise en place d'un enseignement de Sciences Economiques au lycée

I- La genèse de l'enseignement de Sciences économiques et sociales en France

La décision de dispenser aux lycéens un enseignement consacré à la vie économique est en fait le produit d'une longue histoire. En effet F. Perroux (1961) met l'accent sur l'importance de l'information économique par rapport au développement. Pour lui, cette information n'est pas neutre, ainsi il souligne la nécessité de produire une information au service du progrès économique et social. De même, ce fut le sujet de plusieurs ouvrages dans le cadre des travaux du conseil économique et social.

I.1- Les enjeux institutionnels

La naissance des Sciences économiques et sociales (SES) et de la section B (ES) résulte de la convergence de trois types de préoccupations :

- améliorer l'information économique et sociale des Français
- faire évoluer les structures des lycées pour les adapter à des finalités nouvelles
- introduire les sciences sociales dans la culture générale des nouveaux lycéens.

Améliorer la formation et l'information économique et sociale

La relation entre la croissance économique et l'information économique apparaît de plus en plus importante depuis les années cinquante en France. Les responsables au ministère de l'économie étaient convaincus que les changements de structure qui accompagnent la croissance se dérouleraient plus facilement si chaque citoyen comprenait les enjeux et la signification.

En effet, d'un côté les patronats souhaitent une main d'œuvre mieux adaptée à une économie soumise à plus de concurrence et de l'autre les syndicats sont convaincus que la formation économique doit assurer aux salariés les moyens de mieux assumer leurs responsabilités et de ne pas laisser aux milieux patronaux le monopole de la connaissance économique.

Cette volonté de favoriser l'information économique se manifeste aussi par la création du Centre national d'information pour le progrès économique (CNIPE) sur base d'un financement tripartite par des représentants de l'Etat, des organisations patronales et des organisations syndicales dans le but d'analyser le fonctionnement des entreprises et d'apporter un soutien aux organisations syndicales pour la formation de leurs militants.

Réformer les lycées

D'autres préoccupations expliquent aussi la naissance des SES et de la série B. Il s'agit d'une dynamique du système scolaire. En effet, au moment de la réforme Fouchet, les responsables du système éducatif perçoivent la nécessité d'adapter le lycée à l'augmentation des effectifs, aux caractéristiques d'un public nouveau qui traduit l'augmentation de la demande sociale d'éducation. Dans cette perspective, le modèle du lycée traditionnel qui juxtapose des sections littéraires et des sections scientifiques semble inadapté. Il s'agit de faire face aux conséquences de l'allongement de la scolarité obligatoire (de 14 à 16 ans), de favoriser l'innovation pédagogique, d'ouvrir l'école sur la vie et d'offrir une formation centrée sur la compréhension des grands problèmes contemporains. En fait, c'est une logique de diversification de l'enseignement général accompagnée d'une rénovation des enseignements techniques et professionnels.

La réforme Fouchet crée donc cinq sections dans l'enseignement général :

- Section A (lettres-philosophie)
- Section B (sciences économiques et sociales)
- Section C (mathématiques et sciences physiques)
- Section D (mathématiques et biologie)
- Section E (mathématiques et techniques industrielles).

La volonté est donc claire : créer un second cycle offrant aux nouveaux publics des lycées une plus grande diversité de choix.

L'unité des sciences sociales

Le troisième facteur qui permet de comprendre la naissance des SES et de la section B réside dans les projets d'un certain nombre d'universitaires et de chercheurs qui reposent sur la volonté d'établir des liens entre les différents domaines des sciences sociales.

En effet, les tentatives pour créer, au niveau universitaire, un enseignement de sciences sociales ont échoué. C'est donc au niveau de l'enseignement secondaire que va pouvoir être

mise en œuvre une démarche qui repose sur la volonté de saisir toute la complexité du social par le croisement et la confrontation des diverses disciplines et en particulier l'économie et la sociologie.

Cette orientation a pu éviter à ce nouvel enseignement de "tomber dans l'ornière d'un enseignement pratique répondant aux besoins immédiats des individus, des entreprises et de l'Etat" (Beitone et al, 1995, p.11).

En effet, A. Beitone, A. Legardez et M.A. Decugis-Martini ont constaté en 1995 que "les contenus d'enseignements ont été définis à partir des savoirs-savants et d'autre part que le projet de création d'une discipline totalement nouvelle et affranchie des découpages universitaires, n'a pas abouti".

Pour ces pédagogues, cet échec relatif s'explique en partie par des raisons épistémologiques mais aussi par des raisons pédagogiques et didactiques vu qu'il est très difficile, compte tenu d'un corps enseignant où les économistes sont très représentés, de demander à chaque professeur de maîtriser un tel ensemble de disciplines. On n'est donc pas parvenu à faire naître dans le second cycle de l'enseignement secondaire un discours susceptible de refléter la totalité du social (A. Beitone, A. Legardez et M.A. Decugis-Martini, 1995).

I.2- Naissance et réformes

Le ministre de l'éducation nationale Christian Fouchet (1962-1967) charge Charles Morazé de réfléchir à l'élaboration d'un projet relatif à l'introduction de l'enseignement des sciences économiques et sociales à l'école. Ainsi une équipe de réflexion formée d'économistes, de sociologues et des professeurs de sciences politiques s'est constituée autour de lui.

L'introduction de l'enseignement économique et social en France a été une réponse politique à une question fortement débattue dans la société française.

L'idée de base qui a argumenté cette création insistait sur le fait que les citoyens devaient maîtriser les enjeux de ces changements pour se comporter en acteurs éclairés.

Cependant, la mise en œuvre du projet a présenté un détournement par rapport à l'objectif initial et s'est déroulée suivant la chronologie suivante:

- Rentrée 1965-1966: une option économique de 4h est mise en place en Seconde littéraire.
- Rentrée 1966-1967: création de la Première B.
- Rentrée 1967-1968: création de la Terminale B.

C'est donc la réforme Fouchet qui a donné naissance à cette nouvelle discipline, cependant dès le début on pouvait distinguer trois caractéristiques:

- 1- La naissance des SES comme discipline scolaire coïncide avec la création d'une troisième voie de scolarisation de l'enseignement général; la nouvelle discipline n'est enseignée que dans la nouvelle filière. Ainsi on est passé d'une volonté de donner à tous les citoyens une culture économique et sociale à une formation destinée aux seuls élèves de la nouvelle filière B.
- 2- L'enseignement des SES est assuré au début par des professeurs d'histoire et de géographie et de sciences et techniques économiques jusqu'à la création d'un CAPES de sciences économiques et sociales en 1969.
- 3- La réforme Fouchet s'appuyait sur une volonté de créer un second cycle portant sur trois voies de formation afin d'élargir le recrutement de l'enseignement général et de donner aux lycéens une plus grande diversité de choix.

Enquêtes du Centre d'études des revenus et des coûts (CERC)

En 1970, une enquête du CERC a montré que la culture économique des Français était des plus insuffisantes.

En 1974, le CERC a interrogé des lycéens, il a pu faire le constat suivant:

- Les lycéens de l'enseignement général, en dehors de la section B, ont des connaissances économiques proches de la moyenne des français.
- Les lycéens de la section B ont des connaissances économiques sensiblement supérieures.
- La disparité des niveaux d'information économique et sociale en fonction de l'origine socioculturelle est beaucoup moins forte pour les élèves de la section B que pour les autres lycéens.
- Les élèves de la section B sont beaucoup plus sensibilisés aux questions économiques et sociales que les élèves des autres sections.

II- La genèse de l'enseignement de l'économie au Liban

L'enseignement de l'économie dans le cycle secondaire a été introduit au Liban en l'année universitaire 1998-1999 en classe de seconde suite à une réflexion et un travail mené par une équipe de spécialistes au sein du CRDP.

A noter que la genèse de l'enseignement de l'économie au cycle secondaire est apparue dans un cadre de réforme de la structure du lycée et d'une réflexion générale qui a abouti à des changements au niveau de toutes les matières enseignées dans les différents cycles primaire, complémentaire et secondaire; de plus, ces travaux ont donné naissance aussi à d'autres matières d'enseignement dont la sociologie et l'éducation civique.

Ainsi, la naissance de l'enseignement de l'économie au Liban n'a pas eu lieu d'une façon exclusive, mais s'est inscrite dans un projet de réforme générale des programmes et des structures du lycée adoptés au Liban depuis très longtemps.

Il est clair que le Liban a introduit tard l'enseignement de l'économie. En effet, il a fallu attendre plus de trente ans afin que le Liban suive la France au niveau des réformes pédagogiques et structurelles du système éducatif.

D'une façon absolue, ce retard n'est pas compréhensible surtout que les libanais se basent toujours sur les innovations des français dans tous les domaines et notamment dans le système éducatif. Suite au Mandat Français au Liban qui a suivi la première guerre mondiale et qui a donné lieu ensuite à la création de la première République Libanaise, la contribution des Français était essentielle au niveau de l'élaboration de la constitution de la république et de la création des différentes administrations publiques de l'Etat libanais y compris le système éducatif.

Ce retard au niveau des réformes du système éducatif Libanais est dû essentiellement à la guerre civile au Liban qui a duré de 1975 à 1990, et aux tentatives de reconstruction du pays qui était complètement détruit avec une absence totale de l'Etat et des administrations publiques après la fin de la guerre civile.

III- Enquête du secteur

Dans le but d'évaluer et d'analyser les résultats et les performances concernant l'enseignement de l'économie dans le cycle secondaire au Liban, une enquête a été effectuée au cours de l'année 2004-2005 auprès d'un nombre d'enseignants d'économie, enquête sur base d'un questionnaire⁷ traitant essentiellement le niveau et les compétences des élèves, les conditions d'apprentissage et les formations des enseignants.

⁷ Voir annexe 1.

A noter qu'un nombre considérable de contradictions entre les réponses aux différentes questions nous laisse méfiant à l'égard de l'objectivité des enseignants. La question de subjectivité nous oblige à rester conscient et méfiant quant à l'insuffisance de la qualité des données.

Le questionnaire comporte 55 questions qui concernent les points suivants :

- informations personnelles
- niveau et compétence des élèves
- conditions d'apprentissage
- contenu des manuels
- l'épreuve officielle

Les modalités de l'enquête:

Population

Nature : professeurs d'économie dans le cycle secondaire au Liban

N=374 (nombre total des professeurs en 2004).

n=102 (professeurs ayant répondu et rempli le questionnaire).

Logiciel de traitement : SPSS version 10.5

Tableau 1 : Caractéristiques de l'enquête réalisée en 2005 dans le cadre de ce travail de recherche auprès des enseignants de l'économie.

Régions pédagogiques	N	n	échantillonnage
Beyrouth	54	10	18.5%
Liban Nord	61	19	31.1%
Liban Sud	63	25	39.6%
Mont Liban	143	32	22.4%
Békaa	53	16	30.2%
Total	374	102	27.2%

1- Les enseignants d'économie

La population visée dans l'enquête est formée de professeurs d'économie enseignant dans le cycle secondaire au Liban dans les deux secteurs privé et public et dans les différentes localités pédagogiques.

En effet, d'après le guide des écoles privées et publiques préparé et publié par le CRDP en l'année scolaire 2001-2002, le nombre des enseignants d'économie est estimé à 374

enseignants répartis entre les différents secteurs et les différentes localités pédagogiques. Le questionnaire de l'enquête qui a été rempli par 102 enseignants a montré les caractéristiques suivantes concernant le corps professoral :

Le secteur d'enseignement

- 65% des professeurs enseignent dans le secteur public
- 25% enseignent dans le secteur privé
- 10% enseignent dans les deux secteurs à la fois.

Le sexe des professeurs

- 55% femmes
- 45% hommes.

La formation universitaire des enseignants

- 56% gestionnaires
- 40% économistes
- 4% autres spécialisations.

La formation de CAPES

- 92% des enseignants n'ont pas passé une formation de CAPES
- 5% ont suivi cette formation.

Les années d'expérience dans l'enseignement

- 42% ont moins de cinq ans.
- 58% ont plus de cinq ans.

La langue d'enseignement

- 91% enseignent en langue arabe
- 7% enseignent en langue française.

2- Niveau et compétence des élèves

Concernant les élèves préparant un bac ES, les réponses des enseignants de l'économie dans le cadre du questionnaire de l'enquête nous révèlent des informations utiles afin de tracer un

diagnostic pouvant caractériser le niveau des élèves qui constituent le public de la filière ES. En effet, les concepts visés portent sur le niveau intellectuel des élèves, leur niveau de langue, leurs compétences en mathématiques, leur formation économique reçue en seconde et en première, leur nombre en classe de terminale et leur taux de réussite au bac et à l'épreuve d'économie. Ces résultats seront traités dans les différents chapitres de ce travail de recherche dans le but d'identifier les faiblesses et les difficultés qui font obstacle à l'enseignement de l'économie au cycle secondaire au Liban et de formuler à la fin de ce travail des propositions pouvant améliorer cette discipline.

3- Les conditions d'apprentissage

Au niveau des apprentissages en classe d'économie, les questions adressées aux enseignants avaient pour but d'essayer d'identifier leurs pratiques d'enseignement exercées dans leur classe afin de lier ces pratiques aux résultats et aux performances des élèves aux épreuves officielles dans le cadre d'une recherche des causes de ce faible taux de réussite à l'épreuve d'économie et au bac ES.

4- Le contenu des manuels et la structure de l'enseignement

Dans le but d'analyser la structure de l'enseignement de l'économie dans les trois niveaux⁸ du cycle secondaire libanais et en prenant en considération le contenu des manuels enseigné en classe de terminale ES vu l'importance de ce dernier du point de vue didactique et épistémologique et partant de l'hypothèse qui consiste sur le fait que le contenu détermine les méthodes et pratiques d'enseignement qui doivent être utilisées, l'enquête effectuée a rassemblé des informations afin d'essayer de décrire la situation actuelle, d'identifier les difficultés présentes afin de proposer des solutions convenables.

IV- Etat des lieux

L'enseignement de l'économie et de la sociologie est assuré depuis sa création par des professeurs non spécialisés en la matière; outre les économistes, des professeurs d'histoire et de géographie ont été chargés de cet enseignement ainsi que des gestionnaires et des sociologues :

⁸ Seconde, première et terminale.

- a- au niveau des écoles privées, on note que des économistes, gestionnaires, sociologues, historiens et géographes assurent cette tâche.
- b- au niveau des écoles publiques, on note la présence de gestionnaires et d'économistes enseignant l'économie.

Les conséquences d'un tel déséquilibre sont visibles au niveau du faible taux de réussite à l'épreuve d'économie au baccalauréat économique et social:

Tableau 2 : Taux de réussite à l'épreuve d'économie au bac ES au Liban

	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Taux de réussite à l'épreuve d'économie (en %)	73,58	53,92	74,74	42,44

Source: données du ministère de l'éducation nationale

D'autre part, un autre problème concernant la formation des enseignants de l'économie apparaît. Ces enseignants, même en considérant qu'ils sont tous des économistes de formation, n'ont pas la capacité pédagogique et didactique pour enseigner. En effet, les licences délivrées en Sciences Economiques et en Gestion des entreprises par les différentes universités publiques et privées au Liban ne sont pas des licences d'enseignement d'où la nécessité de former les détenteurs de ces licences en pédagogie et en didactique afin qu'ils puissent assurer l'enseignement suivant les normes et les bases convenables.

Tableau 3 : Formation pédagogique des enseignants de classes d'économie

	En %
Enseignants ayant passé un CAPES d'économie	4,9
Enseignants n'ayant pas passé un CAPES d'économie	91,2
Non réponse	3,9
Total	100

Source : Enquête réalisée en 2005 dans le cadre de ce travail de recherche auprès des enseignants de l'économie au Liban.

En effet suite à ce déséquilibre, certaines universités, dont l'Université Libanaise, ont créé un CAPES⁹ d'économie pour former les économistes en matière de didactique et de pédagogie. Cependant, cette création n'a pas pu résoudre ce problème et cela est dû aux raisons suivantes:

- L'accès au CAPES est ouvert aux gestionnaires¹⁰ et non seulement aux économistes et les grandes différences entre ces deux disciplines au niveau des mécanismes et théories économiques sont difficiles à surmonter au CAPES car l'essentiel des matières enseignées

⁹ Certificat d'aptitude professionnel pour l'enseignement secondaire.

¹⁰ Les détenteurs d'une licence en Gestion ne possèdent pas une formation économique suffisante qui leur permet d'enseigner les sciences économiques, le curriculum de Gestion dans les universités libanaises comporte seulement des cours d'introduction aux sciences économiques, voir annexe 10.

dans le CAPES concernent les côtés pédagogiques et didactiques et non pas la formation économique.

- L'absence de législation qui oblige les écoles à embaucher des enseignants qui ont passé le CAPES d'économie, pour cela ce dernier est toujours considéré comme étant un diplôme libre et par suite sa création n'a pas pu résoudre ce problème.

V- Les réformes de structure des lycées en France

L'enseignement de sciences économiques et sociales en France est passé par plusieurs crises¹¹ qui ont déclenché des débats sociaux qui ont opposé les professeurs de SES à diverses composantes de la société et aussi des débats entre les professeurs de SES qui se sont par suite divisés en deux groupes.

Cependant, toutes ces crises se sont accompagnées en parallèle d'un succès de l'enseignement de sciences économiques et sociales en France, succès identifié par les effectifs de la filière ES¹² qui ne cessent de croître d'une année à l'autre.

A. Beitone, M.A. Decugis, C. Dollo et C. Rodriguez ont analysés les différentes phases caractérisées par des réformes ou bien des tentatives de réformes de l'enseignement de sciences économiques et sociales en France. Ci-dessous les étapes essentielles:

En avril 1976, une commission présidée par J. Fourastié a eu pour but d'organiser le lycée autour d'un tronc commun et d'options, ce qui devait conduire à supprimer les filières et parmi elles la filière B et à mettre en place un enseignement de sciences humaines qui intégrerait l'histoire-géographie et les sciences économiques et sociales, enseignement qui pourrait être assuré en commun par des professeurs des deux disciplines.

Ce projet a entraîné une mobilisation des professeurs de sciences économiques et sociales pour défendre en même temps la filière et la spécificité de la discipline, ce qui a poussé la commission Fourastié à maintenir les sections B et G.

Cette première crise a renforcé les liens entre les professeurs de SES mais en même temps, elle a montré certaines faiblesses dans le projet fondateur. En effet, d'une part le refus du rapprochement avec l'histoire-géographie n'est pas compatible avec le but de "l'école des annales"¹³ et d'autre part la défense de l'existence de la filière n'assure pas l'objectif essentiel du projet fondateur qui est celui de former les citoyens afin qu'ils se comportent en acteurs

¹¹ Qui seront évoquées dans les paragraphes III.1 jusqu'à III.14.

¹² Filière B précédemment

¹³ Courant basé sur l'unité des sciences sociales.

éclairés. Ainsi, la défense des SES comporte une contradiction interne: d'une part on affirme que les SES sont un élément essentiel de la formation du citoyen et d'autre part on réserve cet enseignement à une partie seulement des lycéens.

En 1980, J. Bourdin, professeur des universités en économie, publie son rapport sur l'enseignement de sciences économiques et sociales. Ce dernier comportait un grand nombre de critiques portant sur les méthodes pédagogiques et sur les contenus idéologiques et a proposé une fusion entre "l'économie et la gestion"¹⁴.

Face à ce rapport, les professeurs de la discipline se sont mobilisés et l'APSES a organisé une journée de grève et une pétition pour la défense de SES a été publiée par *le Monde*.

Face à cette mobilisation, le ministère de l'éducation met en place la commission Mercillion qui a remis son rapport fin 1980, rapport comportant un bilan plutôt positif de l'enseignement des SES et qui propose une modification des programmes afin qu'ils accordent une part plus importante à l'entreprise et à la gestion.

Suite au rapport de la commission Mercillion, une réforme du lycée est mise en place en 1982. En effet un enseignement obligatoire d'initiation économique et sociale est créé en seconde, et un autre optionnel en première et terminale. Cependant, aucune modification concernant les méthodes pédagogiques n'est prévue; les instructions soulignent toujours la pratique d'une pédagogie active et de l'inductivisme.

En 1982, la direction de l'enseignement supérieur charge une commission présidée par R. Peretz d'étudier le lien existant entre l'enseignement de sciences économiques et sociales au lycée et l'enseignement de l'économie à l'université. Le rapport de la commission déplore l'ambition trop vaste des SES et le repli sur la technique des enseignements d'économie et gestion. De plus, le niveau des élèves de terminale B et G en mathématiques est insuffisant par rapport aux exigences de la formation universitaire en économie. Ainsi un nouveau débat s'est installé: il s'agit de savoir si on doit évaluer l'enseignement de SES en prenant en considération les attentes de l'enseignement supérieur en économie.

En 1985, un projet de réforme du lycée qui prend en considération le rapport de la commission Peretz, propose la partition de la filière B en deux nouvelles filières dont l'une serait davantage mathématique et économique et l'autre plus littéraire et sociologique. Mais ce

¹⁴ Fusion qui propose l'élaboration d'un manuel comportant des chapitres portant sur des thèmes en sciences économiques et d'autres en Gestion.

projet sera abandonné à cause d'une forte opposition des professeurs de SES et l'approche des élections de mars 1986.

En 1986, le ministre de l'éducation nationale R. Monory propose une réforme du lycée portant sur l'élimination de la section B. Ce projet sera lui aussi abandonné sur base de fortes protestations et mobilisations.

En fin de 1986, J.P. Pollin¹⁵, dans un ouvrage collectif sur les sciences sociales, critique les choix épistémologiques et pédagogiques du projet fondateur et affirme que ce dernier "privilégie de manière évidente une approche descriptive, institutionnelle, soucieuse de faire place à une découverte empirique (intuitive peut-être) des problèmes" (Pollin, 1986, p. 267).

En 1988, l'inspection générale procède à un "toilettage" des programmes qui ne modifie pas les contenus enseignés, mais précise les instructions d'un point de vue structurel et organisationnel se rapportant au temps qui doit être consacré à chaque thème et chapitre du programme et au message qui doit être capté par les élèves à la fin de chacun d'eux.

En 1989, L. Jospin ministre de l'éducation nationale lance une vaste réflexion sur l'éducation. La commission Malinvaud chargée de l'économie se montre assez critique à l'égard de l'enseignement des SES. E. Malinvaud limite son travail aux contenus économiques enseignés et ne s'intéresse pas à la sociologie et considère que l'enseignement de l'économie doit avoir trois finalités: finalité culturelle, finalité professionnelle et finalité scientifique et insiste sur l'importance des faits et de l'observation dans l'enseignement de l'économie.

En 1992, une réforme du lycée prend place, ainsi ce dernier sera constitué de trois voies de scolarisation : Baccalauréat Littéraire "L", Baccalauréat Scientifique "S", Baccalauréat Economique et Social "ES". L'enseignement de sciences économiques et sociales devient optionnel en Seconde et de nouveaux programmes sont rédigés par le GTD¹⁶ de SES. En plus, cette réforme a aussi modifié les horaires de l'enseignement de SES : l'option de Seconde passe de 2 à 3 heures, l'horaire de la classe de Première est de 5 heures (4h plus 1h de module), en Terminale 5 heures (4h plus 1h de TD), l'horaire de l'enseignement de spécialité est de 2 heures et ce dernier comporte l'étude d'un certains nombre d'auteurs (économistes et sociologues) et de leurs œuvres.

¹⁵ Professeur de sciences économiques.

¹⁶ Groupe technique disciplinaire.

Effets de la réforme Jospin:

- En classe de Seconde, les professeurs de SES ont bien accueilli l'optionalisation (vu la difficulté d'un enseignement de 2 heures à des élèves peu motivés).
- En classe de Première, la création de l'option ES est bénéfique pour les élèves qui ont fait le choix de la voie ES.
- En classe de Terminale, l'EDS¹⁷ centré sur les auteurs affirme l'ancrage de la discipline sur les textes fondateurs des sciences sociales.

Ainsi certains professeurs ont considéré que cette réforme a plutôt renforcé les SES.

En 1997, suite à la réussite de la gauche aux élections législatives, L. Jospin devient premier ministre et C. Allègre est nommé ministre de l'éducation nationale. L'équipe de ce dernier voulait engager une réforme générale du lycée, réforme se basant sur l'idée d'annuler la série ES et de revenir à la forme traditionnelle du lycée qui porte sur deux séries : S et L. Un des chercheurs de l'équipe de C. Allègre a argumenté cette volonté par le fait que les effectifs de la série L reculent et ceux de la série ES augmentent de façon significative. Pour lui, c'est le problème inverse qui avait été à l'origine de la création de la série B; en effet en 1967 les effectifs de la série L augmentaient à cette époque. Devant ce problème, ce responsable ministériel dans l'équipe de réflexion de C. Allègre suggère que, conformément à la loi de Gresham, *"la mauvaise monnaie chasse la bonne"*. De plus, le directeur des enseignements secondaires, Alain Boissinot, présente la création des SES en 1967 comme une *"erreur génétique"*.

Comme dans les épisodes précédents, les professeurs de SES dans le cadre de la défense des SES se mobilisent et lancent une pétition pour défendre leur discipline et leur filière; cependant une divergence d'opinions s'exprime parmi les professeurs et se traduit en fin de compte par la création d'une deuxième association de professeurs (Action SES) en juin 1998.

En 1998, une consultation pilotée par Philippe Meirieu a pris la forme d'un questionnaire soumis aux enseignants, aux élèves et aux parents. Après le traitement des informations, un colloque relatif aux SES s'est déroulé à Rennes le 23 mars 1998. Ce dernier a mis en relief la nécessité d'un rapprochement avec l'université ainsi que l'affirmation plus claire du lien entre les SES et les disciplines de référence.

¹⁷ L'enseignement de spécialité.

Les principes énoncés par le rapport Meirieu sont contestés à la fois par les professeurs et par l'inspection générale, en effet certains professeurs de lycée affirment leur refus de voir les SES se transformer en "propédeutique" de l'enseignement supérieur; ces derniers adoptent généralement une position hétérodoxe qui les conduit à contester l'approche néo-classique largement présente dans les premiers cycles universitaires.

Au début des années 2000, le GTD est supprimé et remplacé par des groupes d'experts au sein desquels l'inspection est représentée. Ce groupe d'experts va procéder à des ajustements et des modifications des programmes en se basant sur une volonté de renforcer les fondements scientifiques des programmes de SES. Ce groupe modifie le programme de Terminale dans une triple perspective:

- volonté de mise en cohérence avec le programme de Première
- volonté de plus grande précision quant aux objectifs à atteindre
- volonté d'allègement qui conduit à une réduction du nombre des concepts que les élèves doivent connaître et savoir utiliser.

Ces modifications ont fait l'objet d'une vive contestation de la part de l'APSES, mais elles ont été soutenues par Action SES et sont entrées en vigueur depuis septembre 2003 après l'avis positif du CNP¹⁸.

VI - Débats entre "fondamentalistes" et "refondateurs"

Au début des années 1990, un large débat entre les professeurs de SES va avoir lieu, un débat qui porte sur l'identité de la discipline.

Ce débat est mis en évidence en comparant des travaux faits dans le cadre du CERPE¹⁹ à d'autres effectués par des chercheurs de l'INRP.

En effet, A. Beitone et A. Legardez ont critiqué le projet fondateur de l'enseignement de sciences économiques et sociales et en particulier ils s'opposent à la pédagogie inductive et à l'unité des sciences sociales et proposent de refonder le projet sur la base de la transposition didactique. Face à ce courant, l'équipe SES de l'INRP assure la position "fondamentaliste" et défend la pédagogie active du projet fondateur des SES.

¹⁸Conseil national des programmes.

¹⁹ Centre d'études et de recherche sur la pédagogie de l'économie.

Ce débat entre "fondamentalistes" et "refondateurs" est d'extrême importance, en effet c'est un débat essentiel et structurel qui évidemment va avoir des conséquences sur l'identité de la discipline. En effet, cette dernière se base sur trois enjeux essentiels:

1- Un enjeu épistémologique:

Les "fondamentalistes" sont pour la description et se montrent rétifs à la théorisation alors que les "refondateurs" affirment que l'épistémologie de la discipline doit être proche de l'épistémologie savante et qu'il faut donner de l'importance aux contenus enseignés.

2- Un enjeu pédagogique:

Le but pédagogique des "fondamentalistes" est de placer l'élève au centre du système éducatif. De plus, ces derniers donnent plus d'importance aux méthodes qu'aux contenus enseignés et leurs objectifs d'apprentissage sont basés plus sur l'autonomie des élèves que sur des connaissances tandis que les "refondateurs" insistent sur l'importance des théories socio-constructivistes des apprentissages. Ces derniers considèrent qu'il faut s'éloigner de l'inductivisme et de l'empirisme.

3- Un enjeu institutionnel:

La position "fondamentaliste" insiste sur le fait que le but de l'enseignement de sciences économiques et sociales est de former le citoyen. Elle donne ainsi aux professeurs de SES le droit de produire un "savoir intermédiaire", autonome vis-à-vis des savoirs savants de la discipline afin qu'il soit enseignable. D'autre part les "refondateurs" croient que le fait que l'enseignement de sciences économiques et sociales a pour objectif de former le citoyen ne légitime pas la production de ce "savoir intermédiaire" et que le savoir enseigné proche du savoir savant ne s'oppose pas à cet objectif.

VII- Les débats récents en France: Le rapport "Guesnerie"

En 2008, le ministre de l'Education nationale, Xavier Darcos, charge un groupe d'experts sous la direction de Roger Guesnerie²⁰, d'effectuer une mission d'audit des manuels et programmes de sciences économiques et sociales en examinant le contenu des manuels, en s'assurant de leur conformité aux objectifs et aux contenus des programmes et du respect de la pluralité des courants de pensée constitutifs du domaine de sciences économiques et sociales et de faire

²⁰ Professeur au Collège de France.

toutes les propositions utiles pour améliorer la qualité des programmes. La commission devrait également réfléchir sur la pertinence et la cohérence des objectifs et contenus des programmes au regard à la fois des exigences de la formation de citoyens éclairés et de la préparation à des études supérieures.

La commission a évoqué dans son rapport publié en juin 2008, la nécessité d'éloigner cet enseignement du risque d'un statut de filière intermédiaire pour élèves moyens, à mi-chemin entre filière scientifique et littéraire.

La commission mentionne dans son rapport plusieurs remarques et propositions, ce qui prouve que cet enseignement est toujours en débat et que les questions anciennes sont toujours en discussion, ci-dessous les points importants du rapport:

Remarques de la commission:

- ⇒ L'existence d'une ambition démesurée de couverture des thèmes qui conduit à ratisser trop large et donc à rester en surface, ce qui est contre-productif sur le plan de la formation intellectuelle et de la préparation à l'enseignement supérieur. Paradoxalement, cette ambition est aussi contre-productive pour la formation du citoyen.
- ⇒ Une forte progression des effectifs: 30% des bacheliers de l'enseignement général sont des bacheliers ES. L'attractivité de la série ES tiendrait en particulier à l'équilibre de l'offre de formation entre disciplines scientifiques et littéraires et économiques et sociales.
- ⇒ Une réussite satisfaisante des bacheliers ES dans l'enseignement supérieur: leur taux de réussite en première et deuxième année universitaire d'économie ou d'AES²¹ est supérieur à celui des étudiants issus de la filière littéraire, il est cependant inférieur à celui des étudiants issus de la filière scientifique. Mais la tendance s'inverserait en licence où le taux de réussite est de 75.4% pour les bacheliers issus de la filière ES, 70.2% pour ceux de la filière littéraire et 71.7% pour les bacheliers de la série scientifique.
- ⇒ Une insuffisante articulation entre le programme de première et celui de terminale, ce qui aggrave le problème de surcharge des programmes.
- ⇒ Les manuels sont des recueils de documents et non de véritables manuels et donc ne sont pas destinés à être utilisés de façon autonome par l'élève.
- ⇒ Les manuels accordent dans l'ensemble une place insuffisante aux exercices ou aux problèmes à résoudre.

²¹ Administration économique et sociale.

Recommandations de la commission:

- ⇒ Concernant la démarche didactique, il n'est pas question de donner des instructions précises limitant la liberté pédagogique des enseignants, ce qui est un des principes fondamentaux de tout enseignement et qui se justifie aussi par un souci d'efficacité.
- ⇒ Il n'est pas possible d'embrasser l'ensemble des grands problèmes économiques et sociaux, il importe en revanche de favoriser chez les élèves l'apprentissage d'un nombre limité de concepts, d'outils et modes de raisonnements propres à la science économique et à la sociologie.
- ⇒ L'enseignement de sciences économiques et sociales participe – au même titre que tous les autres enseignements – à la formation citoyenne, mais poursuit un objectif qui lui est spécifique : former les élèves aux connaissances et compétences propres à l'économie et à la sociologie afin de les préparer à la poursuite d'études supérieures dans un large spectre de cursus où sont présentes ces disciplines.
- ⇒ L'existence d'un danger, de donner aux élèves l'impression que les sciences sociales se sont qu'une collection d'opinions contradictoires sur le monde, car les théories de la discipline tendent souvent à être perçues par les élèves comme des discours clos, détachés de leur ancrage historique.
- ⇒ Les élèves devraient être initiés à la méthodologie des enquêtes et au traitement des fichiers administratifs.
- ⇒ L'enseignement de sciences économiques et sociales ne doit pas se réduire à une simple "propédeutique" des cursus d'économie et de sociologie à l'université. En effet, il ne faut pas que cet enseignement se réduise à une transposition simplifiée des enseignements disciplinaires tels qu'ils se pratiquent à l'université.
- ⇒ Le croisement des approches entre l'économie et la sociologie sur un même objet peut souvent s'avérer particulièrement fécond. Cependant, par souci pédagogique, la Commission préconise de réserver ce croisement des regards à un nombre limité de cas.
- ⇒ Du fait de l'ampleur des programmes, la dimension historique des phénomènes étudiés a eu tendance à être sacrifiée. Or l'histoire est très importante pour comprendre l'ensemble des phénomènes économiques et sociaux contemporains. La mobilisation de faits historiques économiques et sociaux peut être utile pour mieux comprendre certaines notions et pour expliquer les relations entre le contexte historique et la pensée économique (par exemple la dépression des années trente et la théorie keynésienne).

- ⇒ La pédagogie doit se fonder sur l'implication des élèves dans des travaux de différentes natures: exercices, exposés, travail en groupe, enquêtes, études de cas....
- ⇒ Des outils encore peu utilisés, tels que par exemple les jeux expérimentaux, pourraient être introduits pour étudier certaines notions et mécanismes économiques. De façon plus générale, ce qui se fait dans l'enseignement de l'économie dans les "high schools" américaines offre des exemples intéressants d'innovations pédagogiques. Dans le cadre de ces activités, les TICE (Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation) peut s'avérer comme un outil intéressant.
- ⇒ Une refonte des programmes donnant une priorité à la définition des connaissances et compétences qui doivent être acquises à chaque niveau, à la réduction du nombre des thèmes abordés et de l'ambition de leur traitement, implique inévitablement une refonte importante des manuels, non seulement dans leur contenu, mais aussi dans leur format même.
- ⇒ L'exercice de la dissertation, fondé sur le traitement d'un sujet souvent complexe, sans que les élèves maîtrisent nécessairement les outils analytiques de base, est certainement à revoir.
- ⇒ L'évaluation finale au niveau du baccalauréat doit porter sur l'ensemble des acquis des élèves au cours de tout le cursus, depuis la première, voire la seconde.
- ⇒ L'extension d'un enseignement adapté des SES à l'ensemble des élèves de seconde est souhaitable, afin de donner les bases d'une culture économique et sociologique à tout élève qui quitte le lycée et donc, dans le futur à une grande partie des citoyens.

La commission conclut son rapport en insistant sur le fait qu'il conviendrait que le relais au travail de cette commission soit pris par un groupe d'experts qui mette en place la réforme des programmes des enseignements à partir des grandes lignes esquissées dans ce rapport. A partir de là, le travail du comité consistera à définir une liste d'objets d'études et à les agencer de façon cohérente – notamment dans la filière première/terminale – pour permettre l'acquisition progressive et cumulative de ces fondamentaux.

VIII- La réforme de structure du lycée au Liban

Concernant la réforme des programmes et des lycées qui a eu lieu en 1999, on note que la naissance de l'enseignement de l'économie est liée à la création de la filière ES "Baccalauréat Libanais économique et social" qui est considérée comme le changement structurel essentiel au niveau du cycle secondaire.

En effet cette réforme a abouti à quatre voies de spécialisation au baccalauréat:

- La série SG "Sciences Générales"
- La série SV "Sciences de la vie"
- La série ES "Sociologie et Economie"
- La série LH "Littérature et Humanité".

La création de la filière ES a attiré beaucoup l'attention. En effet, depuis sa création, cette filière ne cesse de croître au niveau du nombre d'élèves choisissant le bac ES; cela se fait au dépend des autres filières en particulier la série LH qui est de moins en moins fréquentée, ce qui a bouleversé la structure du système éducatif et qui a eu des répercussions sur le choix des spécialisations universitaires vu que le bac est devenu de plus en plus spécialisé. Ce changement structurel est d'une importance extrême, ce qui me pousse à essayer de mieux identifier les enjeux de cette nouvelle structure.

Pour essayer de mieux identifier la structure et les enjeux de la filière ES, je me suis basé sur deux indicateurs: les effectifs de la filière ES et le taux de réussite au Baccalauréat Libanais Economique et Social.

Concernant le nombre d'élèves choisissant le bac ES, on remarque que les effectifs de cette filière ne cessent de croître; en effet, on note qu'en neuf ans, le nombre des bacheliers ES a plus que triplé. Cela nous incite à essayer de comprendre les causes d'une telle orientation de la part des élèves, des parents et de la société, étant donné que ces derniers ont un impact très important sur la décision de leurs enfants, vu la structure sociale caractérisant la société libanaise.

Le tableau ci-dessous montre l'évolution des effectifs des filières du bac pour la période s'étalant de 2001 jusqu'à 2009:

Tableau 4 : Evolution des effectifs des filières du bac au Liban

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Nombre de bacheliers ES	6122	9674	16795	19823	18380	18553	19110	20764	20488
Nombre de bacheliers SG	3807	4236	4470	4673	4961	4811	5354	5234	5480
Nombre de bacheliers SV	10501	12032	13108	13029	13333	12566	13728	14438	14713
Nombre de bacheliers LH	6438	5400	5307	5435	4751	4211	3935	3409	3012

Source: données du ministère de l'éducation nationale.

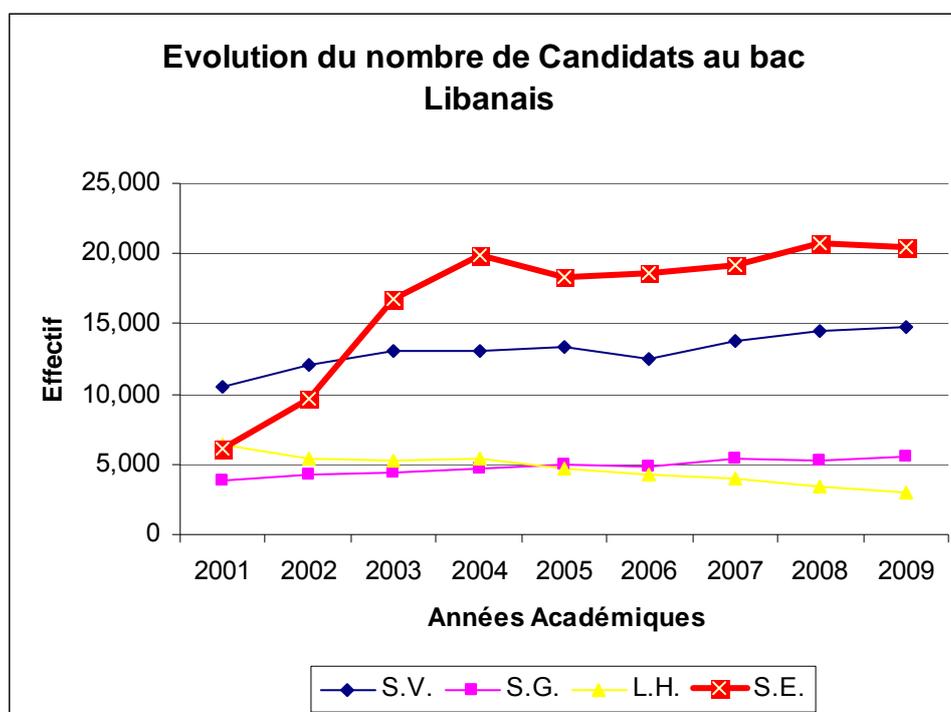


Figure 1 : Evolution du nombre de candidats au Bac Libanais

Face à cette augmentation des effectifs de la filière ES, le système éducatif libanais connaît une réduction importante des effectifs de la filière LH "Littérature et Humanité". Ainsi des pédagogues et des professeurs de littérature ne sont plus satisfaits de cette nouvelle structure qui a abouti à la création de la filière ES et n'ont pas hésité à la qualifier comme étant "une poubelle".

D'autre part, face à cette situation, on pourrait bien croire au succès et au triomphe de la filière ES qui depuis sa création a réussi à tripler ses effectifs au dépend des autres filières et à devenir la plus demandée et ainsi a bouleversé même le choix des spécialisations universitaires en faveur des Sciences Economiques et des Sciences Sociales. Cependant, si on jette un coup d'œil rapide sur le taux de réussite au baccalauréat libanais économique et social, cet optimisme ne tardera pas à s'écrouler. En effet, le taux de réussite au bac ES est le plus faible parmi les différentes filières de la classe de terminale, ce qui nous pousse à nous interroger sur l'identité de cette filière qui présente en même temps les effectifs les plus élevés de bacheliers et le taux de réussite le plus faible²².

Le tableau ci-dessous montre l'évolution du taux de réussite au baccalauréat libanais pour la période s'étalant de 2001 jusqu'à 2009:

Tableau 5 : Evolution du taux de réussite au bac

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Taux de réussite au bac ES (en %)	94.31	78.81	55.31	64.13	63.42	74.05	68.96	70.54	61.38
Taux de réussite au bac SG (en %)	81.73	65.68	82.34	76.62	85.97	82.92	83.97	81.32	74.67
Taux de réussite au bac SV (en %)	73.30	66.71	70.41	62.22	84.12	78.29	84.49	79.72	72.87
Taux de réussite au bac LH (en %)	81.74	59.44	62.13	55.99	60.61	73.99	79.98	77.22	70.61

Source: données du ministère de l'éducation nationale.

²² Surtout depuis l'année 2006.

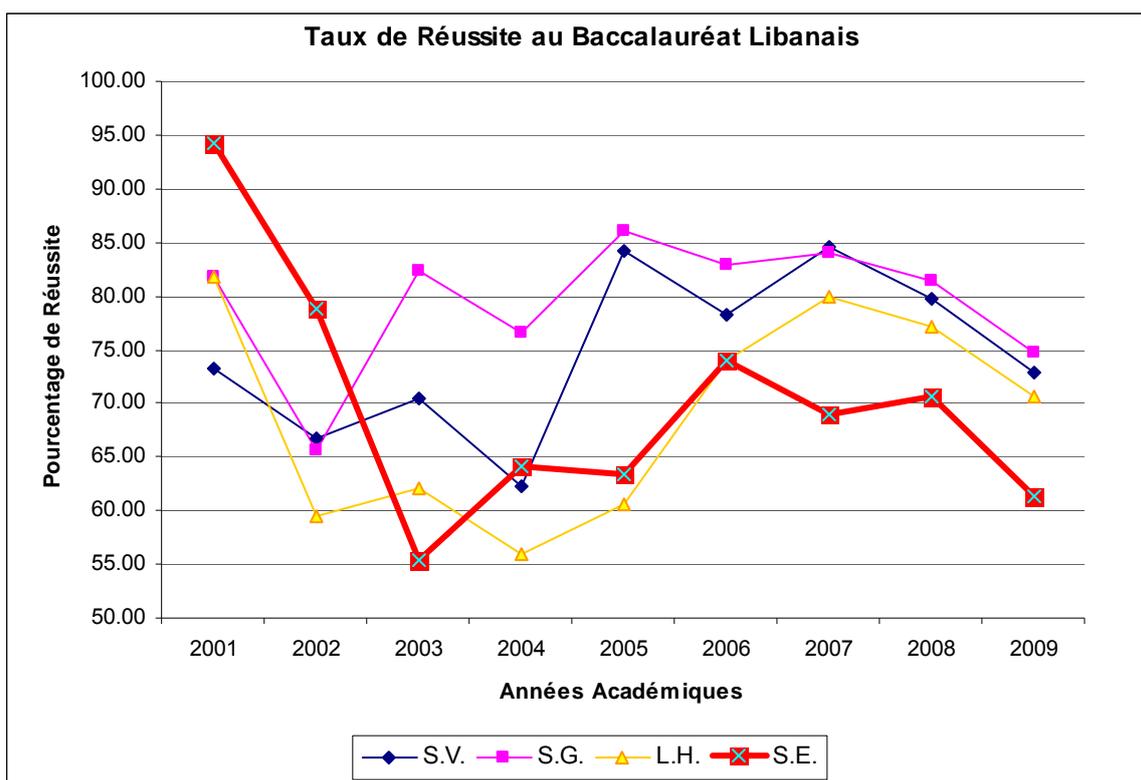


Figure 2 : Taux de Réussite au Baccalauréat Libanais

Concernant l'évolution des effectifs de la filière et du taux de réussite au bac ES, on pourrait diviser ce déséquilibre en deux parties, la première externe à la filière ES et l'autre interne et structurelle.

VIII.1- Problème externe à la filière ES

Les effectifs de la filière ES qui ne cessent de croître au dépend des effectifs de la filière LH depuis la création de la filière ES est une conséquence d'un déséquilibre structurel au sein du système éducatif libanais qui date bien avant la création de la filière ES. Ainsi, on pourrait considérer que cette dernière n'est pas la cause de ce déséquilibre mais plutôt sa conséquence. Ce déséquilibre est dû à un problème qui concerne la filière LH; en effet, la société libanaise classifie la filière LH comme étant "de second rang" et ainsi les bons élèves en classe de première sont incités à choisir un bac scientifique plutôt qu'un bac littéraire. De mon point de vue, cette classification et par suite cette image qui caractérise la série littéraire est derrière ce déséquilibre et non pas la création de la filière ES. En effet, les élèves qui choisissent un bac littéraire ou qui sont obligés de le choisir vu les décisions prises par les directions de leurs écoles, sont des élèves ayant un niveau assez faible et le fait de voir que les mauvais éléments

préparent toujours un bac littéraire, incite les bons éléments ayant une volonté de choisir la série littéraire à changer d'avis et à opter enfin pour un bac scientifique.

De mon point de vue, ce problème est structurel au sein du système éducatif au Liban et il a une importance extrême et ne concerne ni la création de la filière ES ni l'amélioration de ses effectifs vu que le taux de réussite faible au bac ES devrait normalement avoir un effet contraire et inciter les élèves à renoncer au choix du bac ES.

VIII.2- Problème interne et structurel

Concernant le faible taux de réussite au bac ES, la présence de problèmes au niveau de la structure de la filière ES est claire. On va distinguer deux types de causes qui pourraient être derrière ce déséquilibre.

D'une part, on va se baser sur l'analyse de la structure de la filière et d'autre part on va essayer d'identifier les conséquences négatives sur le taux de réussite au bac qui pourraient résulter des déséquilibres caractérisant l'enseignement de l'économie.

1- La structure de la filière

La structure de la filière ES souffre de sérieux problèmes concernant le public qui sera sélectionné pour cette spécialisation, en effet les élèves préparant un bac ES présentent les caractéristiques suivantes:

a- Un niveau académique assez faible

Tableau 6 : Niveau des élèves en classe de terminale "ES"

	En %
Bon	28,4
Faible	2
Hétérogène ²³	22,5
Moyen	42
Non réponse	5,1
Total	100

Source : Enquête 2005.

²³ Classes comportant en même temps des élèves ayant un bon niveau et d'autres ayant un niveau faible.

b- Un niveau faible en mathématiques

Tableau 7 : Compétence des élèves en Mathématiques en classe de terminale "ES"

	En %
Bonne	4,9
Faible	26,5
Hétérogène	18,6
Moyenne	43,1
Non réponse	6,9
Total	100

Source : Enquête 2005.

c- Une hétérogénéité du public vu qu'une grande part de ces élèves proviennent d'une première littéraire, ce qui pose un problème pour les enseignants des mathématiques et physiques enseignant en terminale ES vu la grande différence au niveau de la compréhension entre les élèves provenant d'une première scientifique et ceux provenant d'une première littéraire.

d- Formation en première des élèves de terminale "ES"

Tableau 8 : Formation en première des élèves de terminale "ES"

	En %
Classe de terminale ES comportant une majorité d'élèves provenant de classe de première littéraire	48
Classe de terminale ES comportant une majorité d'élèves provenant de classe de première scientifique	5,9
Classe de terminale ES comportant des élèves provenant de classe de première scientifique et littéraire en égalité	43,1
Non réponse	3
Total	100

Source : Enquête2005.

e- La nécessité de créer une classe de première ES où l'on consacre plusieurs heures par semaine pour enseigner l'économie afin de donner aux enseignants la possibilité de bien former les étudiants désirant continuer en Terminale ES. Ce problème doit être réglé dans la majorité des écoles libanaises publiques et privées qui n'ont pas encore introduit cette branche et qui continuent à offrir une première littéraire et scientifique malgré qu'un grand nombre d'écoles n'offrent plus une classe de terminale LH!

2- L'influence de l'enseignement de l'économie

Concernant l'enseignement de l'économie, le faible taux de réussite à l'épreuve d'économie a des influences directes sur le résultat de la filière.

Ce faible taux de réussite à l'épreuve d'économie est dû à plusieurs raisons que nous allons essayer d'identifier :

- a- Des élèves ayant un niveau académique assez faible.
- b- Des élèves ayant un niveau faible en mathématiques. Ce point est important dans la mesure où une bonne partie du programme d'économie porte sur le calcul économique et financier.
- c- Le manque de formation en matière économique des élèves qui atteignent la terminale ES. En effet, ce manque est d'une importance extrême et il est dû à l'insuffisance des concepts économiques enseignés en classe de seconde et première vu l'insuffisance en nombre d'heures consacrées à l'enseignement de l'économie en seconde et en première²⁴.

Tableau 9 : Formation économique des élèves de terminale "ES" reçue en classe de seconde

	En %
Suffisante	25,5
Insuffisante	20,6
Moyenne	52,9
Non réponse	1
Total	100

Source : Enquête 2005.

Tableau 10 : Formation économique des élèves de terminale "ES" reçue en classe de première

	En %
Suffisante	25,5
Insuffisante	19,6
Moyenne	52,9
Non réponse	2
Total	100

Source : Enquête 2005.

²⁴ Une seule heure par semaine.

En effet, en voulant comparer l'économie aux autres matières enseignées au bac, on constate que la formation économique des élèves commence en classe de seconde tandis que la formation en d'autres matières débute au cycle primaire. Une telle situation demanderait une bonne formation en seconde et en première afin que les élèves arrivant au bac ES puissent préparer l'épreuve officielle d'économie qui ne dépend pas seulement du programme de terminale.

Face à ces conditions, on remarque que la formation économique en classe de seconde et première au Liban n'est pas suffisante pour former les élèves. En effet, l'enseignement de l'économie en seconde ainsi qu'en première consiste sur une seule heure par semaine ce qui n'est pas du tout suffisant à l'élève pour acquérir les concepts dont il a besoin pour continuer en terminale ES.

Section II : Les débats autour du projet fondateur et l'évolution de la discipline

I- Le projet fondateur français

La création de la nouvelle discipline scolaire s'est accompagnée de la mise en place d'un modèle didactique spécifique et précurseur.

Ce modèle est spécifique car les SES n'ont pas le même rapport aux savoirs universitaires que les autres disciplines et d'autre part il est considéré comme précurseur car au moment de la naissance des SES, les autres disciplines ne faisaient pas de référence de façon aussi systématique aux pédagogies dites "nouvelles" ou "actives". En effet, l'innovation est plus difficile pour les disciplines déjà installées. Mais progressivement le travail sur document, le recours aux enquêtes, le travail sur la presse se diffuseront dans les autres disciplines, d'après H. Lanta²⁵ *"l'élève doit participer à l'élaboration de son propre savoir"*.

I.1- Les instructions officielles de 1967-1968

Les instructions officielles de 1967-1968 rédigées par M. Roncayolo (pour la seconde et première) et G. Palmade (pour la terminale) ont dessiné un modèle didactique en mettant en avant à la fois un fondement épistémologique à cet enseignement et un type de démarche pédagogique. Ces deux types de considérations sont étroitement liés. L'objectif est "la formation d'un esprit expérimental", en effet il s'agit de "développer le sens de l'observation". Dès l'origine, le projet fondateur repose pour une bonne part sur l'emploi de méthodes inductives (Beitone et al, 1995, p.14). Les instructions de 1967 sont basées sur une formule pour relativiser l'importance des contenus d'enseignement : "Il s'agit donc moins d'accumuler un savoir que de créer chez les élèves une certaine attitude intellectuelle". Les méthodes pédagogiques préconisées supposent un échange continu entre maîtres et élèves, elles reposent sur l'étude de dossiers documentaires (textes et données scientifiques), la réalisation d'enquêtes, les visites d'entreprises et le recours à des moyens audiovisuels.

²⁵ Un des premiers inspecteurs de la discipline.

I.2- Les autres contributions à l'élaboration du modèle didactique

Un grand nombre de professeurs enseignant les SES sont sensibles aux thèses pédagogiques du projet fondateur. En effet, de jeunes enseignants veulent laisser leurs élèves s'exprimer en liberté, d'autres craignent que le recours à la théorie ne débouche sur une approche trop critique.

A côté des enseignants, le groupe des entreprises privées²⁶ attire l'attention sur les précautions indispensables qui doivent être prises pour éviter que, sous le prétexte de l'introduction du pluralisme dans la pédagogie, une action systématique de formation à l'action syndicale soit entreprise à tous les niveaux de la scolarité et de l'université (Beitone, 2004).

D'autres observateurs proposent un enseignement pratique qui tend à réduire la formation socio-économique des jeunes à une connaissance pratique d'un certain nombre de mécanismes socio-économiques de la vie courante. Ces propositions consistent à apprendre à remplir un chèque, une feuille de sécurité sociale, une feuille de déclarations de revenus, à établir un budget familial,... ainsi cela consiste à réduire l'objectif de l'enseignement économique à l'apprentissage et à la compréhension de techniques qui concernent directement l'enseigné.

Le projet fondateur de l'enseignement des sciences économiques et sociales en France présente deux caractéristiques:

- 1- Il se base sur l'unité des sciences sociales. En effet, l'équipe de réflexion autour de Morazé était proche de "l'école des annales" et considérait qu'il ne fallait pas découper la matière en disciplines afin de rendre compte du social dans toute sa complexité. Ainsi dans un même livre scolaire, on peut voir traiter des thèmes hétérogènes tels que la famille, la monnaie, le développement.
- 2- Il intègre une approche pédagogique qui favorise l'activité des élèves et le travail sur documents et qui s'éloigne de l'école traditionnelle, de la mémorisation et du cours magistral; il s'agit en fait de la pédagogie dite "active" (Beitone et al, 2000, p.12). En effet, la volonté d'introduire cette nouvelle approche pédagogique était générale et pas spécifique aux SES qui d'ailleurs ont servi de "Cheval de Troie" pour l'introduire dans l'enseignement scolaire.

²⁶ Qui représente le Centre National du Patronat Français (CNPF) au sein du conseil économique et social.

En ce qui concerne le premier point, l'ambition de l'école des annales de créer des liens entre toutes les disciplines des sciences humaines (histoire, sociologie, économie et géographie) dans le cadre de l'enseignement supérieur n'a pas réussi vu le grand découpage en discipline et facultés. Ainsi, l'idée de s'imposer dans l'enseignement scolaire était l'un des objectifs de l'équipe qui a établi le projet fondateur de l'enseignement des sciences économiques et sociales.

En plus, l'enseignement de sciences économiques et sociales a été influencé par la conjoncture de la fin des années soixante. En effet, à cette époque l'Europe vivait une période de croissance économique importante, et beaucoup de débats politiques entre droite et gauche portaient sur le lien entre l'économie et le social, surtout en présence de politiques économiques d'inspiration keynésienne qui donnaient beaucoup d'importance au côté social. Ainsi, c'était logique d'établir un lien fort entre économie et sociologie, ce qui a poussé l'équipe de Morazé à fusionner ces deux disciplines²⁷ qui jusqu'alors étaient indépendantes pour en former une seule : les sciences économiques et sociales.

E. Chatel insiste sur la différence entre les sciences économiques et sociales et les autres disciplines scolaires. Pour elle, cette discipline est basée sur la totalité de la réalité sociale et n'accepte pas un découpage entre économie et sociologie, ce qui n'est pas le cas par exemple pour l'histoire – géographie qui sont deux disciplines distinctes et qui se présentent en deux épreuves séparées au baccalauréat.

II- Le projet fondateur libanais

En 1998, le Centre de Recherche pour le Développement Pédagogique (CRDP) publie dans "le guide pédagogique de l'enseignant", le contenu du projet fondateur de l'enseignement de l'économie au Liban, ce projet s'est basé sur des objectifs généraux et spéciaux communs à l'enseignement de l'économie et de la sociologie, bien qu'au Liban ces dernières soient deux matières totalement indépendantes contrairement au système français où il s'agit d'enseigner les "Sciences économiques et Sociales" qui forment une seule matière. D'autre part, le projet fondateur souligne aussi les fondements de l'enseignement de l'économie et cela indépendamment de la sociologie.

Concernant les méthodes d'enseignement et les apprentissages, il est clair que le projet est très proche du modèle de la pédagogie active qui doit permettre "*le libre épanouissement de*

²⁷ L'économie et la sociologie.

l'élève et de laisser l'élève progresser à son propre rythme ", ainsi ce modèle n'a adopté ni le modèle transmissif des savoirs ni le modèle constructiviste.

Concernant les fondements de l'enseignement de l'économie, le projet fondateur met l'accent d'une part sur l'importance de l'information économique et son rôle dans l'économie nationale et d'autre part sur le besoin d'assurer la continuité entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur dans les domaines des sciences économiques, sciences sociales et sciences de gestion.

II.1- Objectifs généraux pour l'enseignement de la sociologie et de l'économie dans le cycle secondaire

Cet enseignement devrait permettre à l'étudiant libanais d'approfondir les savoirs suivants:

- 1- Connaissance approfondie des particularités culturelles, comportementales et économiques des différentes catégories sociales.
- 2- Prendre en considération les savoirs socio-économiques, leur interférence et leur acquisition afin d'assimiler et d'analyser les problèmes professionnels et sociaux.
- 3- Identifier les problèmes socio-économiques du pays, les traiter suivant une certaine méthodologie et les analyser objectivement.
- 4- Connaître l'approche scientifique des savoirs socio-économiques ainsi que l'approche socio-économique des savoirs scientifiques.
- 5- Avoir un comportement économique rationnel et analyser objectivement les changements sociaux.
- 6- Développer ses connaissances sur l'importance de l'investissement et de la production nationale à travers l'approfondissement de sa culture socio-économique.
- 7- S'intégrer dans la société et s'habituer à utiliser une méthodologie scientifique en traitant les problèmes socio-économiques.
- 8- Connaître l'approche scientifique des spécialisations socio-économiques ainsi que l'approche socio-économique des spécialisations scientifiques.

II.2- Objectifs spéciaux pour l'enseignement de la sociologie et de l'économie dans le cycle secondaire

1- Au niveau des connaissances (objectifs concernant l'enseignement de l'économie)

L'enseignement de l'économie dans le cycle secondaire a pour but de transmettre à l'étudiant les savoirs suivants:

- a- Acquérir certains concepts économiques fondamentaux parmi lesquels:
 - L'activité économique
 - La production
 - Le revenu
 - La distribution des revenus
 - Le rôle économique de l'Etat
 - Les systèmes économiques
 - La monnaie et la comptabilité nationale.
- b- Connaître les changements économiques au Liban, dans les pays en voie de développement et dans certains pays industriels.
- c- Connaître les politiques économiques conjoncturelles et structurelles.
- d- Connaître les interférences des changements économiques et sociaux dans l'analyse économique et sociale.
- e- Connaître les principes de l'analyse économique quantitative et qualitative.
- f- Connaître certains principes de la gestion: mots techniques, fondements.
- g- Connaître l'importance de la production des biens et des services : la diversité des biens, les agents de production et la gérance de la production nationale.
- h- Connaître le revenu national et sa redistribution
- i- Connaître les principes de marketing et de gestion financière.

2- Au niveau des orientations, des positions et des valeurs de l'enseignement de la sociologie et de l'économie

- a- Permettre à l'élève d'acquérir des concepts bien déterminés et pratiques dans les domaines économiques et sociaux en vue d'atteindre un certain niveau de compréhension des activités économiques et sociales.
- b- Distinguer l'interférence entre les changements économiques et sociaux en vue d'assurer la complémentarité entre les différentes sciences sociales.

- c- Ne pas adopter le modèle transmissif des savoirs et se baser sur le modèle de la pédagogie active qui permet le libre épanouissement de l'élève et sa progression à son propre rythme.
- d- Assurer la continuité entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur dans les spécialisations suivantes : les sciences sociales, les sciences économiques, les sciences de gestion, le droit et les sciences politiques, l'information et la documentation, les études bancaires, les études de marché et les statistiques appliquées et les actions sociales.

3- Au niveau des habilités, capacités et technicités de l'enseignement de la sociologie et de l'économie

- a. Utiliser les principaux concepts acquis pour identifier les actualités économiques et sociales transmises par les différentes sources d'information afin de comprendre la réalité économique et sociale vécue.
- b. Analyser l'actualité économique et sociale en vue de comprendre les procédures correspondantes.
- c. Former l'élève pour une auto-acquisition et un libre épanouissement à travers des travaux pratiques et à travers la capacité de rassembler une bibliographie économique et sociale afin d'améliorer ses capacités d'apprentissage.
- d. Transmettre à l'élève les procédures scientifiques pour analyser les sujets économiques et sociaux, et le former à l'utilisation des démarches intellectuelles passant de la mémorisation et la compréhension à l'application, et de l'analyse à la reconstruction des concepts.

II.3- Les fondements de l'enseignement de l'économie dans le cycle secondaire au Liban

La mondialisation a poussé à l'unification du marché mondial, ce qui a provoqué l'hégémonie d'une culture mondiale bien déterminée qui devient prédominante par rapport aux différentes cultures nationales.

Cette hégémonie a porté les responsables et les penseurs à insister sur l'importance du rôle de la culture nationale sous ses différents aspects sociaux et économiques afin d'assurer la communication au niveau mondial, compte tenu de la communication au sein de la société.

En plus, le progrès technologique a déclenché des transformations structurelles au niveau du marché du travail et de la production, d'où l'importance des sciences sociales, des sciences économiques, des sciences de gestion et de l'informatique au niveau de l'insertion professionnelle sur le marché du travail.

Suite à ces transformations et afin de mieux permettre la connaissance des principes et fondements de la vie économique et sociale, de nouvelles matières ont été introduites dans le cycle d'enseignement secondaire au Liban.

Ces nouvelles matières introduites ont pour but:

- 1- d'assurer l'information nécessaire pour l'organisation de la production, le marketing, la distribution de la production
- 2- de contribuer à l'organisation du travail et de la vie sociale
- 3- d'assurer la complémentarité des activités professionnelles et sociales
- 4- d'assurer la continuité entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur dans les domaines des sciences économiques, sciences sociales et sciences de gestion
- 5- de développer les capacités des élèves pour avoir une vision globale de la vie économique
- 6- de faire rentrer le pays dans le cycle du développement et de la globalisation.

III- Objectifs du projet fondateur français

Certains auteurs montrent que le projet fondateur des sciences économiques et sociales s'appuie sur deux objectifs:

- Un objectif "pédagogique" qui a pour but de développer l'autonomie des élèves.
- Un objectif "politique" qui met en relief la contribution des SES à la formation du citoyen.

Il est clair que le fait de faire participer les élèves à l'élaboration de leur propre savoir est un objectif essentiel du projet fondateur. En effet, ce dernier comporte la volonté de rénover la pédagogie et de s'éloigner du modèle traditionnel de transmission de savoirs qui semble peu adapté aux nouvelles générations d'élèves, d'où la nécessité de mettre en œuvre une pédagogie "active, ouverte, inductive, participante" (Chatel, 1991/1993, p. 24).

Brémond et Lanta (1995) précisent que l'autonomie des élèves s'appuie sur des savoirs scientifiques. En effet, leur point de vue était contre les critiques adressées à la pédagogie des SES, pour eux "dans une approche centrée sur le développement de l'autonomie des élèves, l'objectif d'acquisition de connaissances est évidemment fondamental car la pensée s'appuie nécessairement sur des connaissances" (Brémond et Lanta, 1995, p.50). Mais pour autant, ces savoirs doivent être différents de ceux qui sont transmis dans le cadre universitaire au niveau de leur structure et organisation ainsi "les SES ne sont pas une simple juxtaposition de

morceaux des programmes de l'enseignement supérieur, mais l'étude d'une série de problèmes des sociétés qui sont les nôtres" (Brémond et Lanta, 1995, p.64).

D'autre part, en analysant les objectifs du projet fondateur libanais et en les comparant aux deux objectifs cités ci-dessus, on note bien une ressemblance entre les deux projets.

En effet, le développement de l'autonomie des élèves et la contribution de l'enseignement de l'économie à la formation du citoyen constituent les objectifs essentiels du projet libanais. Cependant, le fait de nier que l'économie enseignée au secondaire soit une juxtaposition de concepts enseignés au niveau universitaire n'est pas une évidence. En effet, il existe une différence au niveau structurel entre le statut de la discipline entre la France et le Liban. En France, il s'agit de SES "sciences économiques et sociales" qui forment une seule entité disciplinaire regroupant des concepts économiques, sociaux et même politiques et philosophiques. Au Liban il s'agit d'une matière économique comportant des concepts et des savoirs purement économiques et ainsi son statut est totalement différent de celui de la sociologie. Ainsi l'organisation des savoirs enseignés au secondaire ne devrait pas être loin de ce qui se passe dans le cadre universitaire de l'enseignement de l'économie.

Par ailleurs, en France, le projet fondateur des SES s'appuie sur l'idée que l'accumulation des connaissances par les élèves n'est pas l'essentiel: "il s'agit moins d'accumuler un savoir que de créer chez les élèves une certaine attitude intellectuelle" selon les instructions officielles de 1967, ce qui a poussé des professeurs de sciences économiques comme P. Caron à affirmer que "dans l'enseignement secondaire en général et en SES en particulier, les contenus sont peut-être ce qu'il y a de moins important" (APSES info n°4, 1993, p.8). Une telle affirmation pourrait ne pas être applicable pour une matière d'économie pure où les théories et les concepts forment la base de la matière, surtout avec la présence d'un débat qui est toujours valable et qui devient de plus en plus important concernant la validité et la pertinence des théories économiques entre les deux écoles de pensée économique, classique et keynésienne. Finalement, on pourrait bien noter que le fait de nier l'importance des contenus et théories enseignées n'est pas compatible avec le projet fondateur libanais dont l'un de ces objectifs spéciaux est " *d'assurer la continuité entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur dans les domaines des sciences économiques*".

IV- Méthode inductive et pédagogie active

Contre les méthodes inductives développées aux origines de la discipline en France, un certain nombre d'enseignants de SES et de chercheurs en didactique des SES préconise au contraire la mise en œuvre d'une démarche hypothético-déductive.

Selon R. Nadeau, les raisonnements inductifs consistent "à passer d'un nombre limité de cas observés à une généralisation empirique" (Nadeau, 1999, p.234).

L'inductivisme est un débat ancien qui est présent dans les sciences économiques et sociales, et même s'il n'est pas évoqué directement dans les instructions officielles de 1967, on parle bien d'observations des faits et du rôle de ses observations. Il est en effet précisé que le programme de la classe de seconde doit permettre aux élèves de partir d'observations directes, élargies grâce à des dossiers documentaires et de situer ensuite l'expérience ainsi élaborée dans un cadre de référence plus général. On ne trouve donc pas de référence explicite à une démarche inductive, et pourtant, la méthode présentée relève bien d'une telle démarche.

De ce fait, les défenseurs du projet fondateur des SES insistent sur l'importance de la prise en compte des faits et soulignent que l'enseignement des SES est rattaché à l'étude des faits, refusant le passage trop rapide à la modélisation (Dollo, 2001, p.40). Ainsi on pourrait dire que "la mise en évidence des faits et de leurs relations est un point de départ utile pour les méthodes inductives qui ont été employées dans cet enseignement dans le cadre d'une pédagogie active" (Dargent, 1995, p. 77).

En 1982, les instructions officielles ont insisté sur un choix et une liberté d'adopter des pratiques et des méthodes d'apprentissage, en effet "*l'enseignement économique et social correspond à plusieurs ordres d'enseignements supérieurs et de recherche, possédant leur problématique, leur code, leurs méthodes propres, et ne prétend par conséquent, en aucune façon, constituer une propédeutique obligatoire et exclusive à aucun d'eux*" (arrêtés du 26 janvier 1981 et du 9 mars 1982).

D'autre part, le projet fondateur libanais ne comporte pas de polémiques concernant les méthodes d'enseignement qui doivent être adoptées, en effet les objectifs spéciaux du projet portent sur le fait de "*ne pas adopter le modèle transmissif des savoirs et se baser sur le modèle de la pédagogie active qui permette le libre épanouissement de l'élève et de laisser l'élève progresser à son propre rythme*" et de "*former l'élève pour une auto-acquisition et un libre épanouissement à travers des travaux pratiques et à travers la capacité de rassembler une bibliographie économique et sociale afin d'améliorer ses capacités d'apprentissage*".

Ainsi il est clair que le projet fondateur de l'enseignement de l'économie au Liban est en faveur de la pédagogie active.

V- Démarche hypothético-déductive

Un grand nombre d'épistémologues français ont critiqué l'inductivisme. En effet, pour G. Bachelard, l'accès à la connaissance scientifique suppose la rupture avec l'expérience première: il faut partir des problèmes, non des faits : "rien ne va de soi, rien n'est donné, tout est construit" (Bachelard, 1938/1983, p.14). D'autre part, K. Popper se base sur les critiques adressées par D. Hume qui reposent sur l'existence d'une inconsistance logique de l'induction : la démarche scientifique consiste à formuler des conjectures et à les soumettre à réfutation. C'est ainsi qu'un certain nombre de professeurs de sciences économiques et sociales en France pensent que l'on peut fonder les SES sur une démarche hypothético-déductive :

"La démarche hypothético-déductive est fondée sur l'idée que notre compréhension du réel dépend des questions que nous formulons. La démarche hypothético-déductive souligne la fécondité du débat scientifique, alors que l'empirisme et le positivisme dérivent facilement vers le scientisme et l'affirmation de vérités indiscutables puisque fondées sur les faits" (Beitone, 1997, p.59).

De plus, J.L. Spriet s'interroge sur la validité d'un schéma d'enseignement qui consiste à demander aux élèves de seconde et de première, d'observer les faits, pour ensuite demander aux élèves de terminale d'avoir un regard critique, de lire les faits en fonction des grilles théoriques. On dit ainsi aux élèves de seconde "partons des faits" et aux élèves de terminale "les faits sont un point d'arrivée". Pour lever ce paradoxe, il est indispensable selon lui d'introduire en seconde et en première "la pratique du soupçon par rapport aux faits et aux instruments de mesure" (Spriet, 1991, p. 104). Ainsi, on pourrait enseigner les SES en faisant appel à la pensée des élèves, à leurs facultés d'abstraction, de telle façon qu'ils puissent situer les phénomènes et les interpréter en fonction des théories économiques enseignées.

En plus, il ne faut pas négliger l'idée qu'un modèle est un instrument d'investigation simplificateur et provisoire. Il ne s'agit pas d'adhérer à un modèle, ni de lui faire dire plus ou autre chose que ce qu'il dit. Même les théories économiques prouvent cela, L. Walras a précisé que son modèle d'économie politique pure correspondait à des conditions "hypothétiques" de concurrence parfaite. Il n'a jamais prétendu que la réalité était conforme à ces hypothèses.

Concernant le projet libanais, il n'y a pas eu de réformes ni de nouvelles instructions depuis la création de l'enseignement de l'économie en 2001, et même on pourrait noter l'absence d'études et de critiques du projet fondateur et des méthodes d'apprentissages appliquées dans les différents établissements scolaires. Cette absence aboutit à l'absence de polémique et débats didactiques et épistémologiques sur ce sujet. Pourtant, de telles études et recherches seraient utiles afin d'améliorer les méthodes adoptées, compte tenu des faibles taux de réussite à l'épreuve d'économie et au baccalauréat libanais économique et social.

Conclusion

L'objectif de ce chapitre était de décrire le contexte général de la genèse de l'enseignement de l'économie et de la filière ES dans le système éducatif libanais. Une description du projet fondateur français de sciences économiques et sociales et des réformes qui ont eut lieu jusqu'à présent était essentielle pour pouvoir comprendre les enjeux caractérisant cet enseignement au Liban. Bref, le projet libanais comporte beaucoup de différences du projet français au niveau des objectifs, malgré qu'il opte pour les mêmes pratiques pédagogiques et didactiques que celle du projet français de 1967. Avant de traiter les faiblesses didactiques et pédagogiques en détaillant les pratiques des enseignants au Liban, cette partie reflète la structure de la filière ES, des informations sur la formation des enseignants et le niveau des élèves. L'enquête effectuée en 2005 dans le cadre de ce travail de recherche au niveau des enseignants de cette discipline au Liban, nous a permis de rassembler des informations nécessaires afin de pouvoir continuer dans les parties suivantes l'effort d'identification des faiblesses et de propositions de solutions possibles pouvant améliorer la situation.

Chapitre II : Situation de la filière "ES" dans le système éducatif au Liban

Section I : Caractéristiques structurelles du système éducatif au Liban

En se basant sur des études réalisées par A. Al-Amine²⁸ en 2000 dans le cadre du "programme des stratégies de développement et de logement" réalisé par le ministère des affaires sociales en collaboration avec l'UNFPA²⁹, nous allons essayer de tracer un diagnostic caractérisant le système éducatif au Liban.

I- Les opportunités scolaires

I.1- Le taux de scolarisation

Le Liban connaît une hausse du taux de scolarisation dans les différents cycles de l'enseignement scolaire, en particulier dans le cycle primaire où le taux³⁰ de scolarisation brut atteint 96%.

D'autre part, concernant l'enseignement supérieur, le taux est de 2851 étudiants pour 100 milles habitants. Ce dernier est plus élevé que celui des différents pays arabes et représente le double de la moyenne des pays arabes (Al-Amine, 2000).

Pour A. Al-Amine, il faut noter les remarques suivantes:

- 1- Le taux net³¹ de scolarisation est relativement faible (82.7% dans le cycle primaire) et cette différence entre le taux brut et le taux net est due au retard scolaire.
- 2- Le taux de scolarisation dans le cycle secondaire est relativement faible (61% pour le taux brut et 35% pour le taux net).
- 3- Le taux de scolarisation universitaire³² au Liban reste largement inférieur à celui des pays développés, en effet ce taux atteint 3500 étudiants en France, 4000 en Corée et 5500 aux Etats-Unis d'Amérique.

²⁸ Professeur et chercheur à la faculté de pédagogie de l'université libanaise.

²⁹ Caisse des nations unies pour le développement de l'habitat.

³⁰ Proportion des scolarisés dans les écoles sur le total des individus ayant atteint l'âge de scolarisation primaire.

³¹ Ce taux rapporte les élèves qui ont l'âge prévu pour le cycle sur le total des individus du même âge.

³² D'après L'INSEE, c'est le rapport entre la population inscrite dans les établissements universitaires et la population totale.

I.2- Le retard scolaire

Le Liban connaît une amélioration au niveau du taux de retard scolaire³³ concernant les différents cycles de l'enseignement scolaire.

Tableau 11 : Taux de retard scolaire au Liban

Taux de retard scolaire	Cycle primaire	Cycle complémentaire	Cycle secondaire
1973	65%	80%	69%
2000	14%	17%	16%

Source : Données du ministère des affaires sociales en 1996.

Pourtant il faut noter les remarques suivantes:

- 1- Le taux de retard scolaire au Liban est toujours relativement élevé.
- 2- La diminution du retard scolaire au niveau secondaire n'est pas un signe d'amélioration, en effet cela est dû à la rupture scolaire suite au retard dans le cycle complémentaire, ainsi le public qui atteint le cycle secondaire a déjà connu un filtre suite à la rupture au niveau du cycle complémentaire.
- 3- Pour A. Al Amine, le retard scolaire est souvent considéré comme un indicateur de la qualité de l'enseignement³⁴.
- 4- Pour d'autres chercheurs, il ne faut jamais affirmer que le retard scolaire et le redoublement sont un indicateur de qualité.

I.3- Le débat sur le redoublement

Plusieurs écrits ont évoqué le thème du redoublement avec une problématique concernant le type de stratégies qui doivent être mises en œuvre pour faire évoluer les pratiques pédagogiques afin de prévenir ou accompagner le redoublement dans le cycle secondaire.

Jean-Jacques Paul précise les effets destructeurs du redoublement et met en doute son efficacité tant pour les performances scolaires que pour le cursus des élèves. Beaucoup d'études ont comparé les résultats d'élèves redoublants et d'élèves de niveau faible mais promus à poursuivre leur scolarité. Un lien entre la précocité du redoublement et l'échec scolaire final est établi.

³³ Ce taux mesure la proportion des élèves qui doublent leur classe et ainsi sont considérés en retard par rapport aux élèves qui ont le même âge.

³⁴ Pour A. Al Amine, le retard scolaire montre une bonne qualité du système éducatif car les faibles éléments ne passeront pas leur classe et ainsi devront redoubler pour améliorer leur niveau.

Il y a une convergence d'opinion entre l'IGEN³⁵, l'IGA³⁶, le HCéé³⁷ et Jean-Jacques Paul pour considérer le redoublement comme un outil d'une pratique enracinée et généralisée dans le système éducatif français, et très subjective. Pour l'IGEN et l'IGA, l'enseignant peut prendre en considération des données extrascolaires dans ses prises de décision, cette vision subjective est confirmée par Jean-Jacques Paul qui ajoute un aspect biologique au redoublement, lorsqu'il s'agit des élèves nés en fin d'année civile, ceux-ci peuvent être pénalisés d'une année ou l'écart de traitement en fonction du sexe des élèves. Paul constate en France, une proportion plus importante de redoublants chez les garçons.

Jean-Jacques Paul évoque un facteur géographique affectant le redoublement et constate qu'en général, les pays nordiques pratiquent la promotion automatique, tandis que les pays du sud ont recours au redoublement. Ses constatations peuvent s'expliquer par un nombre insuffisant de places et donc un doublement d'attente pour l'orientation, ou une volonté des parents d'éviter l'éloignement géographique. Un autre facteur concerne le nombre d'années de redoublement, l'élève aurait droit à un "crédit" limité d'année de redoublement et redoubler jeune limiterait la possibilité de le faire dans le secondaire. Paul constate que les redoublants du collège formulent des vœux moins ambitieux pour la poursuite de leurs études.

Paul suggère d'utiliser les fonds destinés au redoublement à d'autres pédagogies pour lutter contre l'échec scolaire. L'auteur précise que l'adhésion et l'implication des parents ainsi que l'information et la communication avec l'élève est une psychologie libératoire pour eux. Des études ont révélé que l'évènement le plus redouté par les adolescents, après la perte d'un proche est le redoublement.

Jean-Jacques Paul conclue que pour promouvoir des changements, cela suppose une formation adaptée des enseignements dans les IUFM ou en formation continue.

I.4- Le taux d'analphabétisme

Le taux d'analphabétisme au Liban atteint 3,5% pour la tranche d'âge comprise entre 10 et 24 ans, et 8,2% pour la tranche comprise entre 25 et 44 ans.

Ainsi le Liban est considéré en tête des pays arabes concernant le plus faible taux d'analphabétisme suivi par la Jordanie et Bahrein, sachant que le taux d'analphabétisme moyen des pays arabes est trois fois supérieur au taux du Liban.

³⁵ Inspection Générale de l'Education Nationale.

³⁶ Inspection Générale de l'Administration.

³⁷ Haut Conseil de l'évaluation de l'école.

Cependant il faut noter les deux remarques suivantes:

- 1- Le taux d'analphabétisme passe à 34% pour la tranche d'âge 45 ans et plus, ce qui explique les faibles possibilités de scolarisation de la période qui a précédé les années 60.
- 2- En additionnant les taux des analphabètes avec celui des gens qui savent juste "lire et écrire"³⁸, le taux atteint 23,4%, taux relativement élevé en considérant que ceux qui savent juste lire et écrire sont presque des analphabètes (Al-Amine, 2000).

II- L'analyse du système éducatif selon les régions

II.1- Au niveau du taux de scolarisation

Beyrouth et le Mont Liban présentent les meilleures opportunités scolaires notamment au niveau du cycle secondaire suivis par le Liban Sud et Nabatiyeh où le taux est très proche du taux national, et en fin de compte la Békaa et le Liban Nord. A noter donc que le Liban Nord présente le taux le plus faible parmi les différentes mohafazats³⁹ au Liban.

Tableau 12 : Taux de scolarisation au Liban selon les mohafazats

	Beyrouth	Mont Liban	Liban Sud	Nabatiyeh	Békaa	Liban Nord
Taux de scolarisation dans le cycle secondaire en 2000 (en%)	74,4	68,5	56,0	56,0	55,5	49,5

Source : Données du ministère des affaires sociales en 1996.

II.2- Au niveau du taux d'analphabétisme

Le Liban Nord présente le taux d'analphabétisme le plus élevé suivi par la Békaa et Nabatiyeh, tandis que Beyrouth et le Mont Liban présentent les taux les moins élevés.

Tableau 13 : Taux d'analphabétisme au Liban selon les mohafazats

	Beyrouth	Mont Liban	Liban Sud	Nabatiyeh	Békaa	Liban Nord
Taux d'analphabétisme en 2000 (en %)	9,3	10,0	14,1	18,3	16,2	20,0

Source : Données du ministère des affaires sociales en 1996.

³⁸ Qui ont quitté l'école durant le cycle primaire.

³⁹ Le Liban est officiellement divisé en 6 régions géographiques nommées "mohafazats".

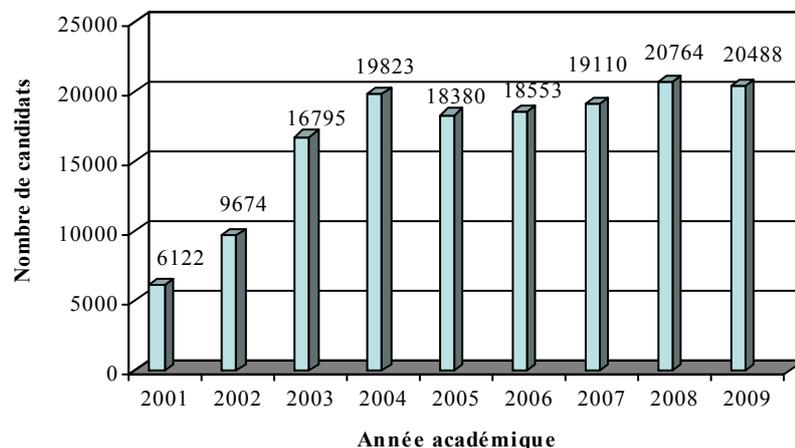
Section II : Evaluation des résultats de la filière "ES"

L'objectif de travailler sur des données comparatives entre régions était d'essayer d'identifier des faiblesses sur base de différences entre régions géographiques, entre classes sociales, entre établissement enseignant en langue arabe, française et anglaise.... Cependant, j'ai réalisé qu'un tel objectif ne peut être traité comme une sous partie d'une thèse, en effet, il faudrait consacrer exclusivement un autre travail de recherche afin de pouvoir tester ces données et en tirer des conclusions. Afficher ces données dans mon travail a pour but de décrire la situation afin d'inciter d'autres chercheurs à relever ce défi.

I- Au niveau des effectifs

I.1- Au niveau national

Les effectifs de la filière "ES" ne cessent de croître depuis sa création en 2001. En effet, le nombre de candidats présentant un bac ES a plus que triplé depuis la création de la filière et cela, comme on l'a déjà expliqué, au dépend des autres filières et en particulier la filière "LH".



Source : Données du ministère de l'éducation nationale.
Figure 3 : Evolution du nombre de candidats au Bac ES

I.2- Au niveau sectoriel

En voulant comparer les effectifs de la filière entre les deux secteurs privé et public, on remarque que les deux tiers des élèves préparant un bac "ES" le font dans les écoles publiques, tandis que le tiers des élèves le font dans les écoles privées.

Tableau 14 : Répartition des bacheliers ES entre écoles publiques et privées

	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Nombre de bacheliers ES dans les écoles publiques	61%	58,5%	63%	61,3%
Nombre de bacheliers ES dans les écoles privées	39%	41.5%	37%	38,7%
Total	9420	16394	19295	17549

Source : données du ministère de l'éducation nationale.

I.3- Au niveau régional

En voulant comparer les effectifs de la filière entre les différentes localités pédagogiques⁴⁰, on note que le Mont Liban comprend le plus grand nombre de candidats au bac ES.

Tableau 15 : Répartition des bacheliers entre les différentes localités pédagogiques au bac ES

Nombre de bacheliers ES	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Beyrouth	1520	2507	3199	2902
Liban Nord	1514	2785	3180	2833
Liban Sud	1105	1890	2279	1949
Mont Liban	3460	6005	6775	6313
Nabatiyeh	533	1033	1362	1143
Békaa	1288	2174	2520	2409

Source : données du ministère de l'éducation nationale.

D'autre part il est clair que seuls le Mont Liban et Beyrouth comportent un certain équilibre entre le nombre des élèves dans le secteur public et celui du secteur privé, tandis que les autres régions comportent un nombre d'élèves du public largement supérieur à celui du privé.

⁴⁰ Mot technique utilisé dans le "guide des écoles" publié par le ministère de l'éducation nationale afin de comparer les résultats du bac dans les différents départements libanais.

Tableau 16 : Répartition des bacheliers entre écoles publiques et privées sur les différentes localités pédagogiques au bac ES

Nombre de bacheliers ES	secteur	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Beyrouth	public	43.62%	43.16%	51.70%	44.16%
	privé	56.38%	56.84%	48.30%	55.84%
Liban Nord	public	66.13%	67.50%	73.18%	72.86%
	privé	33.87%	32.50%	26.82%	27.14%
Liban Sud	public	80.50%	70.30%	75.55%	72.02%
	privé	19.50%	29.70%	24.45%	27.98%
Mont Liban	public	50.69%	48.03%	52.34%	52.15%
	privé	49.31%	51.97%	47.66%	47.85%
Nabatiyeh	public	92.10%	84.27%	85.81%	87.85%
	privé	7.90%	15.73%	14.19%	12.15%
Békaa	public	72.73%	70.76%	70.01%	70.55%
	privé	27.27%	29.24%	29.99%	29.45%

Source : données du ministère de l'éducation nationale.

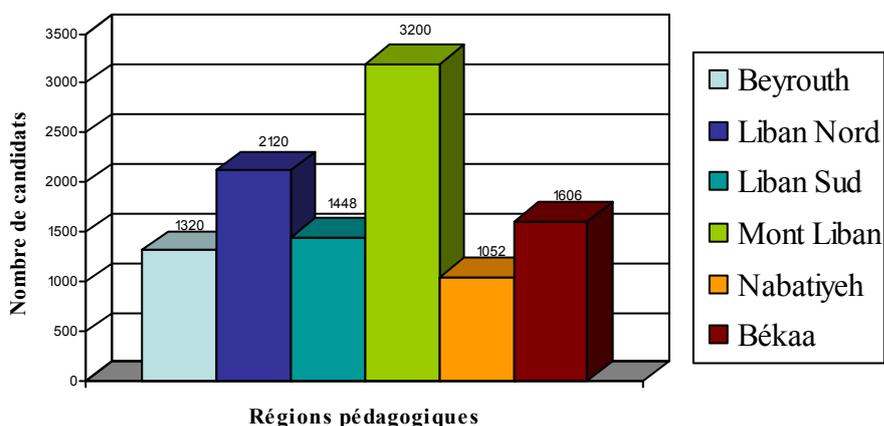


Figure 4 : Nombre de candidats dans les écoles publiques au Bac 2003-2004 selon les régions pédagogiques

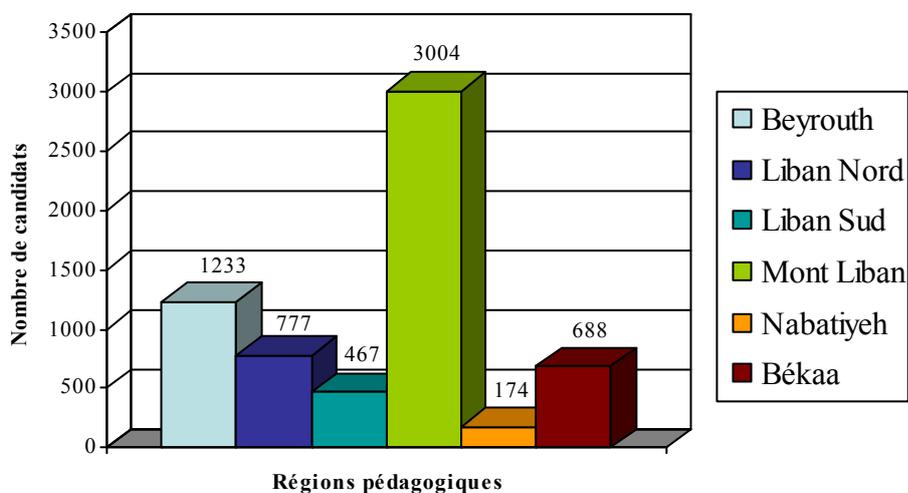


Figure 5 : Nombre de candidats dans les écoles privées au Bac 2003-2004 selon les régions pédagogiques

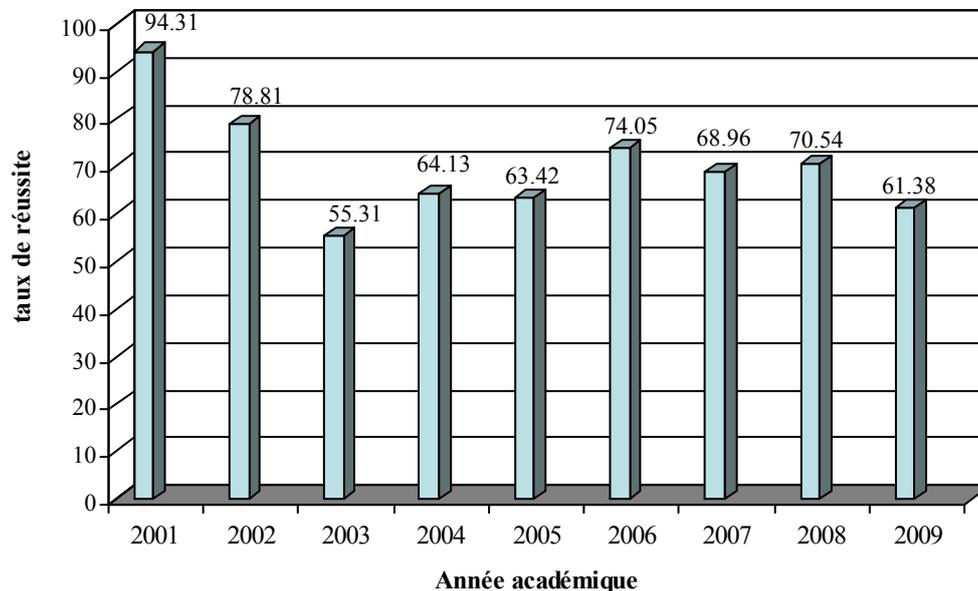
Cette différence structurelle concernant les régions peut être expliquée en considérant le facteur suivant:

- La différence du niveau de vie entre les régions. Ainsi, il est clair que ce dernier est meilleur dans Beyrouth et le Mont Liban bien que la constitution libanaise dans sa dernière version dictée durant l'accord de Taef⁴¹ opte pour une décentralisation en vue d'un développement économique et social égal entre les différentes régions et mohafazats libanaises.

II- Au niveau du taux de réussite au Bac

II.1- Au niveau national

Le taux de réussite au baccalauréat libanais économique et social est relativement le plus bas parmi les différentes filières du bac libanais. En effet, après la première session du bac en 2001 où le taux de réussite a été considéré comme bon, ce dernier commence à chuter de plus de 20 points en 2003 pour atteindre 61% en 2009, résultat qui a classé la filière ES en dernier rang par rapport aux autres filières.



Source : Données du ministère de l'éducation nationale.

Figure 6 : Evolution du taux de réussite au Bac ES

⁴¹ Pacte d'entente nationale conclu en 1989 à la ville de Taef en Arabie Saoudite qui a mis fin à la guerre civile libanaise et qui a modifié la constitution de l'Etat.

II.2- Au niveau sectoriel

Concernant les taux de réussite de la filière depuis sa création dans les deux secteurs privé et public, on ne note pas de différences au niveau des résultats et des performances qui sont très proches.

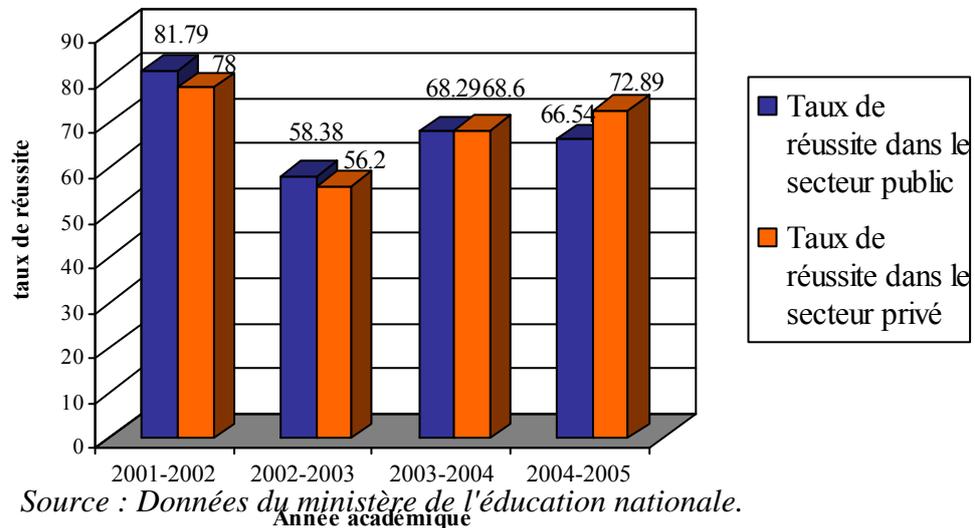
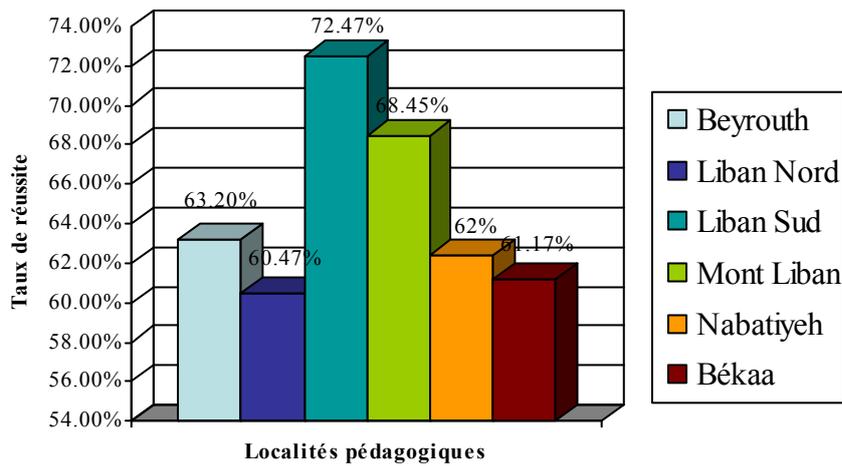


Figure 7 : Evolution du taux de réussite au Bac

II.3- Au niveau régional

En voulant comparer les taux de réussite de la filière entre les différentes localités pédagogiques entre 2001 et 2005, on note que le Liban Sud présente le plus haut taux de réussite suivi par le Mont Liban, tandis que les autres régions présentent des taux de réussite plus bas.



Source : Données du ministère de l'éducation nationale.

Figure 8 : Taux moyen de réussite au Bac entre 2001- et 2005 dans les différentes localités pédagogiques

Figure 9 : Comparaison des taux de réussite au Bac en 2001-2002 dans les différentes localités pédagogiques

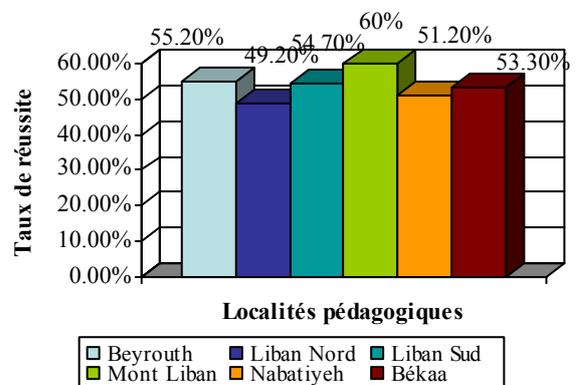
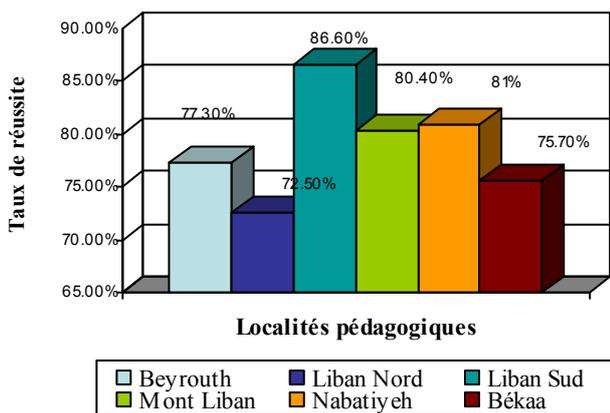


Figure 10 : Comparaison des taux de réussite au Bac en 2002-2003 dans les différentes localités pédagogiques

Figure 11 : Comparaison des taux de réussite au Bac en 2003-2004 dans les différentes localités pédagogiques

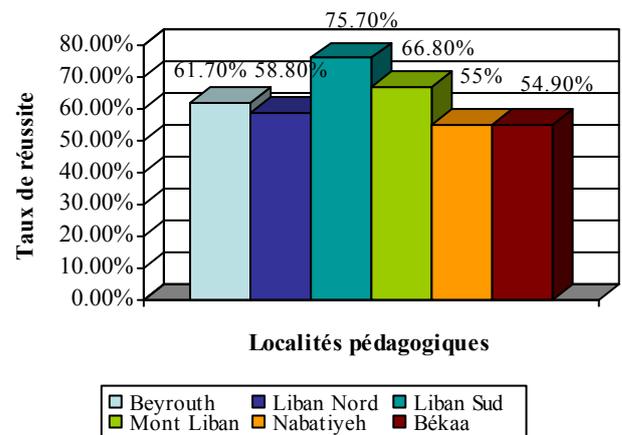
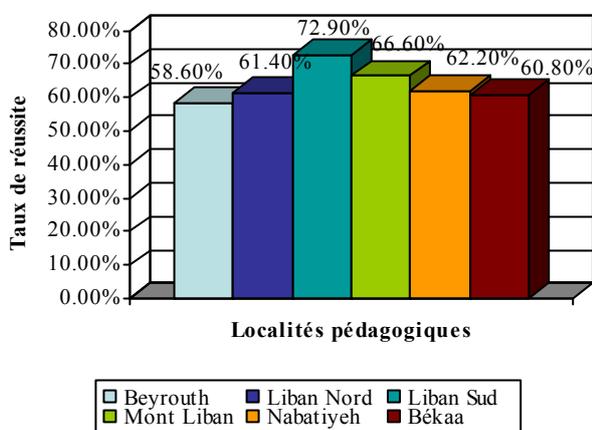
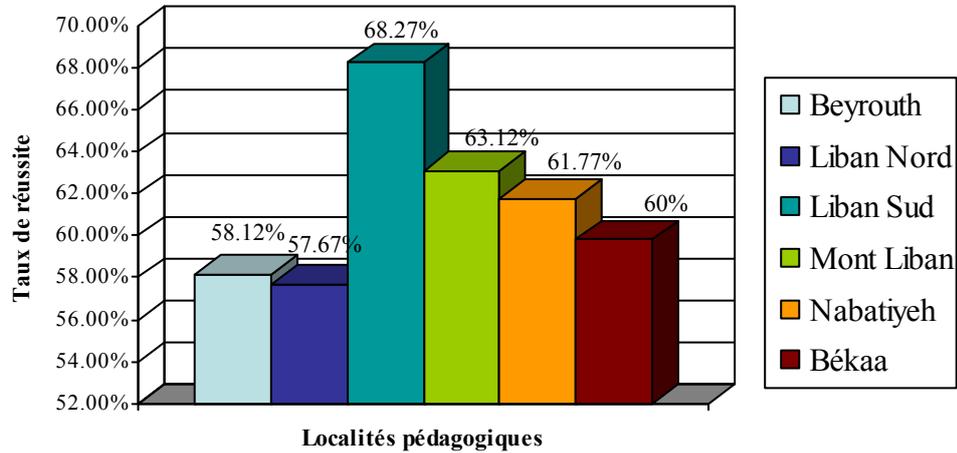


Figure 12 : Comparaison des taux de réussite au Bac en 2004-2005 dans les différentes localités pédagogiques

III- Au niveau du taux de réussite à l'épreuve d'économie

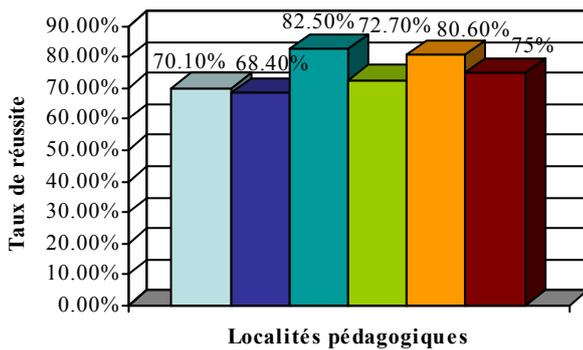
Concernant les taux de réussite à l'épreuve d'économie entre les différentes régions pédagogiques on note la même remarque observée en comparant les taux de réussite au bac ES. En effet, le Liban Sud présente toujours le taux le plus élevé.



Source : Données du ministère de l'éducation nationale.

Figure 13 : Taux moyen de réussite à l'épreuve d'économie entre 2001 et 2005 dans les différentes localités pédagogiques

Figure 14 : Comparaison des taux de réussite à l'épreuve d'économie en 2001-2002 dans les différentes localités pédagogiques



Legend: Beyrouth, Liban Nord, Liban Sud, Mont Liban, Nabatiyeh, Békaa

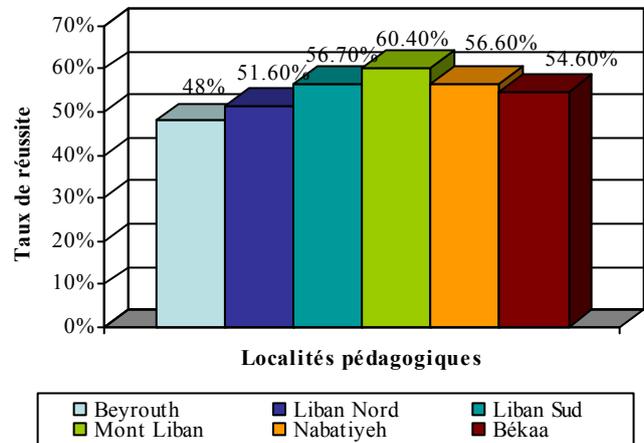


Figure 15 : Comparaison des taux de réussite à l'épreuve d'économie en 2002-2003 dans les différentes localités pédagogiques

Figure 16 : Comparaison des taux de réussite à l'épreuve d'économie en 2003-2004 dans les différentes localités pédagogiques

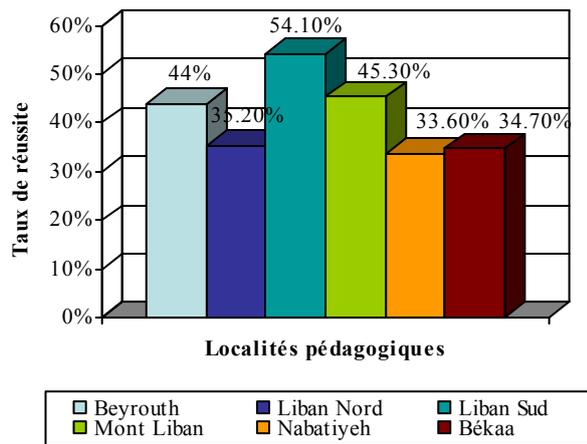
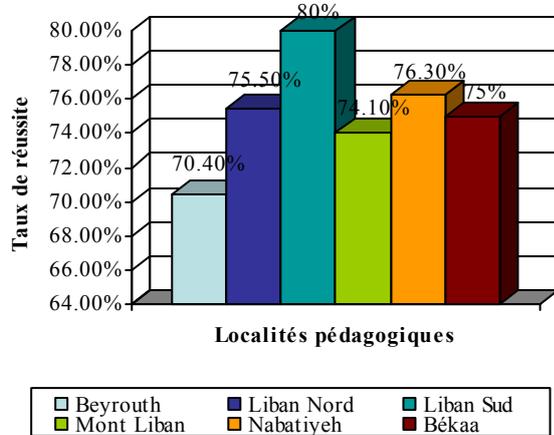


Figure 17 : Comparaison des taux de réussite à l'épreuve d'économie en 2004-2005 dans les différentes localités pédagogiques

Conclusion

L'objectif de ce chapitre était de décrire la situation générale caractérisant le système éducatif libanais en général et celle de la filière ES et de l'enseignement de l'économie au sein de ce système en particulier. Le Liban connaît une situation acceptable par rapport aux pays arabes. Il est nettement meilleur que les autres pays arabes au niveau des taux de scolarisation dans les différents cycles de l'enseignement scolaire et supérieur, des taux de retard scolaire, et d'analphabétisme. Concernant la situation de la filière ES et l'enseignement de l'économie, une analyse des effectifs et du taux de réussite aux niveaux national, sectoriel et régional a été effectuée dans le but d'identifier des faiblesses pouvant aider pour formuler des propositions finales améliorant la situation.

L'objectif de travailler sur des données comparatives entre régions était d'essayer d'identifier des faiblesses sur base de différences entre régions géographiques, entre classes sociales, entre établissement enseignant en langue arabe, française et anglaise....

Compléter l'évaluation de ces résultats ne peut se réaliser que dans le cadre d'un travail de recherche indépendant afin de pouvoir tester ces données et en tirer des conclusions.

Deuxième partie
Débat épistémologique et didactique

Chapitre III : Epistémologie des Sciences Economiques enseignées au Liban

L'épistémologie est une dimension essentielle de la réflexion et de la pratique didactique pour toutes les matières enseignées. S'agissant de l'économie, d'une part les débats épistémologiques sont constitutifs de l'identité de la discipline et d'autre part il existe un lien très fort entre les conceptions épistémologiques des élèves et leurs apprentissages en sciences économiques.

Section I : La scientificité de l'économie

La scientificité de l'économie est un ancien débat entre économistes, certains parlent de sciences économiques, d'autres refusent cette nomination et considèrent l'économie en tant que discipline enseignée et non pas une science.

En 1803, Jean-Baptiste Say⁴² publie la première édition de son *Traité d'Economie politique* en écrivant dans le discours préliminaire : "Une science ne fait de véritables progrès que lorsqu'on est parvenu à bien déterminer le champ où peuvent s'étendre ses recherches et l'objet qu'elles doivent se proposer... On a longtemps confondu la *Politique* proprement dite, la science de l'organisation des sociétés, avec l'*Economie politique*, qui enseigne comment se forment, se distribuent et se consomment les richesses qui satisfont aux besoins des sociétés. Cependant les richesses sont essentiellement indépendantes de l'organisation politique. Sous toutes les formes de gouvernement, un Etat peut prospérer, s'il est bien administré. Si la liberté politique est plus favorable au développement des richesses, c'est indirectement, de même qu'elle est plus favorable à l'instruction" (Say, 1972, p.7).

Pour Jean-Baptiste Say, c'est avec Adam Smith⁴³ que l'économie politique s'est constituée comme une science qui traite des richesses et il précise que l'objectif de cette science est de "découvrir toutes les lois qui régissent les richesses". Ainsi, l'économie politique serait sur le même plan que les sciences exactes avec pour mission de découvrir des lois générales, ce que Say appelle des principes. Reste le problème de la méthode pour faire émerger ces principes. Pour Say, il faut, sur le modèle de Smith, adopter la méthode expérimentale qui repose sur le

⁴² Economiste français né en 1767, considéré comme l'un des fondateurs de l'économie classique, auteur de la "loi des débouchés".

⁴³ Economiste britannique né en 1723, considéré comme le "père de l'économie classique", auteur de la "richesse des nations".

pouvoir de l'observation. Say oppose cette méthode à celle des disciples de David Ricardo⁴⁴ : "Affranchis du contrôle de l'expérience, ils se sont jetés dans une métaphysique sans application ; ils ont transformés l'économie politique en une science de mots et d'arguments ; sous prétexte de l'étendre, ils l'ont poussé dans le vide" (Say, 1972, p.36).

De manière récurrente, après Say, la question sera posée : l'économie est-elle une science? Pour pouvoir répondre à une telle question il faut d'abord définir la science. Si on se réfère au modèle des sciences exactes (mathématiques, physique, ..), l'économie peut soit en être écartée pour être rangée dans les sciences sociales, soit elle peut-être découpée avec une partie de la discipline qui emploierait des méthodes semblables dans leur structure logique à celle de la physique ou des mathématiques : ce serait une économie pure ou rationnelle au sens de Walras⁴⁵ par opposition à une économie appliquée et à une économie sociale. Pour l'histoire de la pensée il est plus utile d'adopter une conception "sociologique" de la science comme le fait Schumpeter, pour qui "est science tout domaine de connaissance qui a mis au jour des techniques spécialisées de recherche de faits et d'interprétation ou d'interférence... La science est une connaissance outillée" (Schumpeter, 1983, p.30). Cette connaissance outillée est produite par des spécialistes qui maîtrisent des techniques ignorées du grand public. Mais alors, pourquoi ne pas considérer comme scientifique, le professionnel de la magie? Pour qu'il y ait science, deux conditions doivent être remplies :

- Les faits que l'on étudie doivent être des faits vérifiables par l'observation ou l'expérience.
- Les méthodes à l'œuvre doivent reposer sur l'inférence logique à partir des faits vérifiables.

I- La définition de la scientificité (selon K. Popper)

Les interrogations sur ce qu'est une science sont assez récentes. Pendant très longtemps, la question de distinguer parmi les connaissances humaines celles qui relevaient de la science et celles qui sont non scientifiques ne se posait pas. On ne réfléchissait que sur un seul champ, les connaissances, et les différents moyens de les améliorer. Pendant un certain temps la question s'est posée sur la validité des théories scientifiques. Pour cela, la réponse initialement apportée a été celle du vérificationnisme. Une théorie est en effet un corps d'hypothèses

⁴⁴ Economiste britannique né en 1772, considéré comme l'un des fondateurs de l'économie classique, auteur de la "théorie des avantages comparatifs".

⁴⁵ Economiste français né en 1834, appartenant à l'école classique, auteur du modèle "d'équilibre général".

conduisant de façon logique à des conclusions, donnant lieu à des prédictions. Dans cette optique, vérifier une théorie, c'est vérifier par le biais d'expériences que dans la réalité, les conclusions de la théorie se vérifient. Si les prévisions de la théorie ne se vérifient pas, alors elle n'est pas bonne et doit être modifiée, si elles se vérifient, alors on peut considérer la théorie comme juste. Cependant le vérificationnisme n'est pas très satisfaisant. Karl Popper a montré que le vérificationnisme comporte une faute logique, à partir du célèbre exemple des cygnes blancs et noirs. Il a considéré une théorie zoologique aboutissant à la conclusion selon laquelle tous les cygnes sont blancs. En effectuant une promenade au bord d'un lac, on voit des cygnes et on constate qu'ils sont tous blancs. Faut-il conclure que la théorie affirmant que tous les cygnes sont blancs est vraie ? Certainement pas. Il est tout à fait possible que sur un autre lac, dans un autre pays, on trouve des cygnes dont le plumage est noir. Pour que l'expérience puisse valider la théorie, il faudrait faire l'inventaire de tous les cygnes du monde et vérifier qu'ils sont tous blancs. Et même cela ne serait pas suffisant pour Popper, il faudrait vérifier cela sur les cygnes qui n'existent pas encore parce qu'ils ne sont pas nés, ou sur les cygnes morts. Il suffit en effet qu'il y ait, ou qu'il y ait eu, un seul cygne noir pour que toute la théorie tombe par terre. Or, il n'est pas possible de procéder à la vérification pour tous les animaux. De ce fait, le vérificationnisme ne saurait prouver quoi que ce soit. Il n'est pas possible de démontrer par l'expérience qu'une théorie est vraie, l'expérience ne permet que d'infirmer une théorie, c'est-à-dire de prouver qu'elle est fausse.

Popper utilise alors ce constat pour différencier science et non science. Ce qui caractérise une science, c'est précisément le fait qu'elle utilise l'expérience pour la réfutation des théories. Une discipline, pour être scientifique, se doit d'exprimer des théories réfutables, c'est-à-dire des théories qui permettent d'affirmer que "si tel événement se réalise, alors la théorie est fausse". Par ailleurs, l'évolution de cette discipline doit se confirmer au critère de réfutation, cela signifie qu'une théorie qui a été réfutée par l'expérience doit être abandonnée.

Le critère de Popper de scientificité a eu un énorme succès. Les praticiens des sciences l'ont trouvé très satisfaisant. Les économistes ont aussi adopté ce critère parce qu'il a permis à l'économie de s'éloigner des autres sciences sociales pour se considérer comme plus scientifique. En effet, les économistes utilisent la démarche hypothético-déductive qui permet d'énoncer des prédictions qui peuvent être soumises à la mesure et à l'expérience. De même que cette démarche est utilisée actuellement par beaucoup de didacticiens et d'enseignants dans leur domaine.

II- Les critiques du raisonnement de Popper

II.1- Le point de vue de Kuhn

La recherche sur les sciences ne s'est pas arrêtée avec Popper, d'autres auteurs, en particulier Kuhn, Lakatos et Feyerabend ont travaillé sur ce sujet. Kuhn s'est intéressé sur la façon de l'évolution des sciences. Cela l'a amené à prendre en compte l'attitude des scientifiques qui n'est pas toujours aussi rationnelle comme le dit Popper. Il distingue en effet la science "normale" et les "découvertes scientifiques". Selon lui chaque science est caractérisée à un moment donné par un paradigme dominant. L'écrasante majorité des scientifiques s'accordent autour de ce paradigme et leurs travaux s'inscrivent dans celui-ci. Mais il arrive qu'un nouveau paradigme apparaisse. Celui-ci est d'abord mené par une minorité de scientifiques qui s'opposent au paradigme dominant qui finissent par remporter la lutte intellectuelle, ainsi leur paradigme devient le nouveau paradigme dominant. En économie, le point de vue de Kuhn caractérise ce qui est en train de se dérouler. En effet, après Adam Smith, tous les économistes travaillaient en tant que "classiques" en se basant sur le libéralisme et l'absence de l'interventionnisme et l'efficacité de la loi du marché. Ensuite J.M. Keynes⁴⁶ a proposé des politiques économiques basées sur l'interventionnisme et s'est opposé au libéralisme économique, au début peu d'économistes étaient d'accord avec lui mais ensuite, ses idées ont eu beaucoup de succès et le keynésianisme a dominé l'économie politique et les théories enseignées pendant plus de trente ans. En effet, *la théorie générale de l'emploi de l'intérêt et de la monnaie* de Keynes est devenue le nouveau paradigme dominant en sciences économiques.

L'approche de Kuhn n'est pas totalement incompatible avec celle de Popper, le changement de paradigme peut tout à fait être dicté par la réfutation du paradigme ancien. Dans l'exemple cité ci-dessus, la réfutation pourrait être l'inefficacité des politiques libérales classiques de résoudre la crise de 1929. Cependant, l'analyse de Kuhn montre que ce processus n'est pas aussi rationnel que le prétend Popper, qu'il est le résultat de luttes d'influence, de convictions, de chocs des générations, et que tous les scientifiques ne se conforment pas instantanément au nouveau paradigme même si celui-ci est meilleur que le précédent.

⁴⁶ Economiste britannique né en 1883, considéré comme le principal opposant au libéralisme économique, auteur de "la théorie générale de l'emploi, de l'intérêt et de la monnaie".

II.2- Le point de vue de Lakatos

Lakatos a développé le concept de "Programme de recherche scientifique" PRS. Un PRS se compose d'un cœur théorique, un ensemble d'hypothèses de base, à partir duquel sont élaborées des théories qui se rattachent à ce programme. En économie, on pourrait qualifier de PRS l'économie néoclassique. A partir d'un cœur d'hypothèses (rationalité, équilibre), on définit différents modèles (équilibre général, modèles de croissance à agents représentatifs, la concurrence pure et parfaite, les anticipations rationnelles...) qui se rattachent tous au même courant. Dans l'optique de Lakatos, les PRS évoluent. En effet, il distingue les PRS "progressifs" et les PRS "dégénèrescents". Un PRS progressif développe des théories qui permettent d'expliquer un nombre toujours croissant de faits. Cependant, chaque PRS rencontre sur son chemin des phénomènes qu'il ne parvient pas à expliquer ou qui s'opposent à ses théories. Cela ne conduit pas à l'abandon immédiat de ce programme, mais à reformuler certaines théories existantes. Cependant, ce genre de procédé n'a qu'un temps, et au fur et à mesure que de nouveaux faits inexplicables apparaissent, le PRS devient dégénèrescent, c'est-à-dire de moins en moins capable d'expliquer la réalité. Les théories du PRS s'effondrent les unes après les autres et au bout du compte ne reste que le cœur qui finit alors par être abandonné. La présentation de Lakatos ne va pas non plus à l'encontre de l'analyse de Popper, elle constitue plutôt un complément. Cependant, l'analyse de Lakatos met l'accent sur les dimensions socio psychologiques. Les scientifiques dans l'optique de Lakatos ne sont pas rationnels, ils rechignent à abandonner un PRS, surtout lorsqu'aucune alternative n'apparaît. De ce fait, il est possible qu'un PRS dégénèrescent soit toujours utilisé parmi les scientifiques.

II.3- Le point de vue de Feyerabend

Feyerabend a essayé de montrer que l'application du critère de Popper est dépourvue de sens. D'après lui, s'il est possible de trouver un exemple historique dans lequel la science a progressé en utilisant une théorie réfutée par l'expérience, alors cela signifie que le critère de Popper est inapproprié, de ce fait, la réfutation est réfutable. La réalité, c'est que l'expérience ne permet pas du tout d'infirmer des théories. En effet, toute expérience est critiquable, dépend de son protocole de réalisation, et il est impossible de ce fait d'en tirer des conclusions suffisamment valides pour infirmer une théorie complète. Une expérience contradictoire avec une théorie peut en effet s'expliquer par plusieurs façons, le fait que la théorie soit fautive n'est qu'une parmi plusieurs explications.

III- Le cadre général de la scientificité

En réalité, un très grand nombre de scientifiques n'utilisent pas le critère de Popper car comme le montre Feyerabend, il est très séduisant intellectuellement, mais en pratique il ne permet pas de progresser dans les sciences. A ce stade, il est important de s'interroger sur le critère qui nous permet de distinguer ce qui est une science et ce qui ne l'est pas et en particulier concernant l'économie qui se caractérise par un grand débat épistémologique où certains économistes parlent de "sciences économiques" tandis que d'autres refusent la scientificité de l'économie.

Après un tel débat qui n'a pas abouti à un accord entre épistémologues et scientifiques et qui peut être n'aboutira jamais, on pourrait conclure que ce qui caractérise les sciences, c'est l'activité scientifique et la recherche qui ont produit des résultats immenses sans jamais se préoccuper d'une bonne méthodologie qui s'appliquerait à toutes les sciences. Les critères employés par chaque discipline sont le résultat du travail des scientifiques, d'une élaboration qui a pris plusieurs siècles, ce qui pourrait bien s'appliquer à la recherche en économie qui est la source de l'épistémologie savante.

IV- La place de l'économie dans le débat de scientificité

En matière économique, il est possible de procéder à des expériences seulement dans une minorité de domaines. Le problème, c'est qu'il est assez difficile dans la réalité, d'isoler les phénomènes pour vérifier des causalités. A titre d'exemple, une analyse des causes d'une baisse du taux de chômage: En effet, elle pourrait résulter d'un changement de politique de l'Etat sur les deux niveaux monétaires et budgétaires, ou bien de l'émigration des jeunes, ou d'une hausse des investissements étrangers ou de la hausse des exportations..... En pratique, plusieurs de ces phénomènes se produisent en même temps, ainsi il est difficile d'en isoler un parmi eux pour tester son influence, donc les faits sont difficiles à interpréter. Cependant, ce problème ne signifie pas que les économistes ne peuvent jamais prévoir les phénomènes. En effet, ils parviennent à des résultats et sont capables d'élaborer des prévisions; à titre d'exemple prévoir le taux de croissance économique pour l'année prochaine. Certains économistes sont allés plus loin pour essayer de prévoir même les comportements des agents

économiques, comme "la loi des anticipations rationnelles" formulée par Robert Lucas⁴⁷. Ainsi, l'économie se présente comme un ensemble de théories tel qu'à un moment donné, certaines sont plus valides que d'autres.

Raymond Carpentier dans un article publié en Novembre 1997, considère que l'économie n'est pas une science, elle est une action. En effet, il prétend que dans le domaine des sujets humains, la chose dont on parle est influencée par ce qu'on dit sur elle, c'est ce qu'il appelle "effet d'annonce". Cet effet ne doit pas être confondu avec le simple impact d'une annonce, c'est-à-dire l'effet de sensation provoqué par une information importante. L'effet d'annonce veut dire que ce qu'on annonce est transformé par le fait qu'on l'annonce. Autrement dit, il désigne le fait que la chose qui est annoncée n'est pas la chose qui adviendra. D'une manière plus précise, on annonce une chose pour qu'elle ne soit pas, mais devienne une autre. Carpentier a donné l'exemple d'une gendarmerie qui annonce que les routes seront pleines dans l'intention de les vider, ce qu'on compris les malins qui la prennent à ce moment-là, d'où le remplissage de la route en un deuxième temps. D'où la course poursuite entre l'annonce et les faits, chacun chassant les traces de l'autre. Ainsi pour Carpentier, la science économique n'est pas une science, elle est une action, une pratique, qui agit sur les choses et les gens.

L'hypothèse de la nouvelle économie classique formulée par Robert Lucas (prix Nobel d'économie en 1995) basée sur les anticipations rationnelles des agents économiques peut aussi être prise en exemple dans ce cas. En effet, Lucas suppose que les individus connaissent le fonctionnement du marché : par conséquent leurs anticipations sont exactes, toute politique annoncée par l'Etat est alors vouée à l'échec parce qu'elle est déjouée par les agents. Robert Barro a supposé que le gouvernement lance un emprunt pour financer des mesures de relance économique, les agents anticipent la hausse future d'impôt destinée à rembourser cet emprunt. Ils vont donc épargner pour faire face à ces prélèvements futurs, et ainsi mettre en échec la politique de relance.

V- L'application de l'infirmerie en économie

L'application du critère de scientificité de Popper en économie peut servir à deux objectifs. Le premier consiste en un tri entre les différentes théories économiques pour éliminer celles qui sont moins "scientifiques" que les autres, et le second qui consiste à inciter les économistes à privilégier les études empiriques et à les utiliser de plus en plus.

⁴⁷ Fondateur de la "nouvelle économie classique".

Certains économistes considèrent que ces deux objectifs ne sont pas importants et par suite ne leur portent aucun intérêt. En effet, concernant le premier objectif, il est clair que la réalité économique est changeante et variable à travers le temps. Ainsi, il est possible que des intuitions du passé, peu réalistes à un moment donné, le redeviennent et soient de nouveau appropriées. C'est dire que l'abandon d'une théorie en économie est rare et cela est proche du réel si on observe ce qui se passe au niveau des courants économiques. Ainsi, on peut dire que le keynésianisme a remplacé les classiques après la crise de 1929, puis la pensée néoclassique a repris de l'avance après la crise de 1973 et de nouveau les neokénesiens actuellement sont en train de gagner du terrain dans le domaine de l'économie politique. Parce que les théories, même lorsqu'elles sont fausses, conservent leur intérêt. L'hypothèse d'anticipations rationnelles a permis de réaliser de nombreux progrès en matière de modélisation et d'étude des conséquences des politiques économiques. Dans certains cas, cette hypothèse peut fort bien être encore utile bien que les neokénesiens aient prouvé par leurs études qu'elle est très loin du réel. A un moment donné, il y a un large consensus dans chaque branche de l'économie sur les bonnes théories à utiliser. En effet, keynésiens et monétaristes se sont mis d'accord sur le manque de la variable temps dans la courbe de Phillips⁴⁸ ou sur les erreurs du modèle IS-LM de J. Hicks⁴⁹. Ce consensus est en train d'évoluer et c'est précisément cette évolution qui caractérise l'amélioration du raisonnement économique.

Certains épistémologues en économie constatent sur le long terme, un progrès régulier de l'analyse économique, bien que pour le court terme, il existe de nombreuses divergences entre les différents courants. Pour eux, le résultat de long terme compte le plus et c'est ainsi que la science avance. En se basant sur les débats en matière de politique macroéconomique, on remarque que cette dernière comporte un exemple représentatif de cette idée. En effet, la critique du système classique par J. M. Keynes a permis de mettre en évidence la possibilité de politiques contra-cycliques; le consensus monétaristes-keynésiens a permis d'en comprendre les effets et les limites en analysant les conséquences des politiques budgétaires et monétaires et en prenant en considération le rôle des anticipations des agents. Pour ces épistémologues, il est donc douteux que le critère de scientificité de Popper soit efficace par rapport aux choix déjà effectués par les économistes.

Le second objectif du critère de Popper consiste en une méthode basée sur les études empiriques. Cependant, certains reprochent que l'économie porte sur une tendance à

⁴⁸ Economiste britannique ayant découvert la relation qui relie la variation du salaire nominal à celle du taux de chômage, représentée par "la courbe de Phillips".

⁴⁹ Economiste britannique ayant tenté de concilier l'analyse de Keynes avec celle des "classiques" en construisant le célèbre graphique "IS-LM".

privilégier les modèles formels aux hypothèses irréalistes et à faible pertinence pratique. Dans ce sens, le rôle de l'usage du critère de Popper consiste à inciter les économistes à faire plus d'efforts en matière d'études empiriques pour pouvoir tester leurs théories. Le problème c'est que l'imposition aux économistes des critères pour rendre leur discipline plus "scientifique", risque d'aboutir au résultat inverse de celui qui est visé, en les conduisant à retomber dans le formalisme..

Section II : Les trois épistémologies

La dimension épistémologique est constamment présente dans la classe sous trois formes différentes : épistémologie savante, épistémologie de l'enseignant et épistémologie des élèves.

I- L'épistémologie savante

L'épistémologie savante est une discipline qui vise à produire des connaissances positives sur la façon dont les propositions scientifiques sont établies et validées, elle doit permettre de trier parmi les différentes théories, celles qui peuvent être considérées comme des productions scientifiques. Ce tri est particulièrement difficile en sciences économiques vu la pluralité des théories et courants liée au désaccord existant entre l'école libérale d'une part et l'école interventionniste de l'autre et vu le débat épistémologique sur la nature de la discipline. L'épistémologie savante est celle des spécialistes des disciplines qui sont les sources de production des connaissances scientifiques. En effet, elle est considérée comme *"une étude critique faite a posteriori, axée sur la validité des sciences, considérées comme des réalités que l'on observe, décrit, analyse"* (Grawitz, 1993, p.7).

L'enseignant d'économie doit se préoccuper de savoir quelles sont les propositions qui peuvent servir de fondement à son enseignement, il s'agit donc de sélectionner les références et exemples légitimes. Pour mieux expliquer la difficulté d'un tel tri, on suppose en classe d'économie un enseignant en train d'expliquer la politique de relance de la croissance économique. A ce sujet, il pourrait donner comme exemple pour appuyer son cours la situation de désordre caractérisée par le fait de brûler des centaines de véhicules que la France a vécu en 2005 et qui pourrait être un facteur d'augmentation du PIB⁵⁰ et par suite de croissance économique en France, même si cette dernière est artificielle. Ainsi, l'enseignant se trouve devant un dilemme qui est d'une part positif en sciences économiques et d'autre part négatif en éducation et se pose la question sur la validité du fait d'exposer un tel exemple réel devant ses élèves.

De même, concernant le cas libanais, l'enseignant pourrait donner l'exemple de la destruction massive de plusieurs régions du pays suite à la guerre de juillet 2006, qui suite aux efforts de reconstruction et aux aides internationales pourrait se répercuter positivement sur le PIB et sur

⁵⁰ Produit intérieur brut.

le solde de la "balance des capitaux"⁵¹. Ainsi, le fait d'identifier une guerre comme un facteur de relance de l'activité économique présente une hésitation de la part de l'enseignant au niveau de sa transmission aux élèves.

A travers l'enquête effectuée en 2005 auprès des enseignants d'économie dans le cycle secondaire au Liban, on a pu identifier les caractéristiques suivantes :

Tableau 17 : La prise en considération de l'épistémologie savante par les enseignants de l'économie au Liban

	En %
Enseignants la prenant en considération en préparant leurs cours	58
Enseignants ne la prenant pas en considération en préparant leurs cours	9
Enseignants ne la prenant pas souvent en considération en préparant leurs cours	33
Total	100

Source : Enquête 2005.

II- L'épistémologie de l'enseignant

L'épistémologie de l'enseignant est directement liée à l'épistémologie savante, mais le lien entre elles dépend de la formation de l'enseignant. Pour expliquer ce lien, deux facteurs doivent être pris en considération :

- la discipline de formation de l'enseignant et l'orientation de son établissement
- les choix politiques ou syndicaux de l'enseignant.

II.1- La discipline de formation de l'enseignant et l'orientation de son établissement

La discipline de formation de l'enseignant joue un rôle décisif concernant ses choix épistémologiques. En effet, un enseignant d'économie qui a eu une formation universitaire en microéconomie pourrait ne pas bien défendre l'efficacité des politiques conjoncturelles macroéconomiques dans la lutte contre l'inflation, contre le chômage et pour relancer la croissance économique. D'autre part, un macroéconomiste ne sera pas d'accord pour expliquer à ses élèves que les causes du chômage sont présentes sur le marché du travail sous forme d'inadéquation entre offre et demande de travail, sans avoir recours à ce qui se passe sur le marché des biens et des services.

⁵¹ Le solde entre les entrées et les sorties de capitaux dans un pays déterminé pour un an.

En plus, l'orientation au niveau des courants économiques des établissements universitaires pourra affecter les choix épistémologiques des enseignants. A titre d'exemple, un enseignant formé à l'université de Chicago⁵² pourrait avoir une idéologie libérale, un autre formé à l'université de Cambridge⁵³ pourrait avoir une pensée plus proche de l'interventionnisme.

II.2- Les choix politiques ou syndicaux de l'enseignant

L'enseignant d'économie appartient à un milieu social, il a sa propre idéologie et pensée politique et participe à la vie politique, ainsi il pourrait être candidat dans un parti politique, dans des organisations sociales ou dans un syndicat ou bien posséder ses propres idées sans participer à des organisations. Dans les deux cas, son idéologie et son interaction avec le milieu social vont affecter ses choix épistémologiques en préparant et en donnant son cours. Ainsi, un enseignant d'économie en France ayant des tendances à gauche pourrait facilement critiquer une réforme ou une politique monétaire décidée par un ministre de droite et vice versa. Au Liban, ce problème est beaucoup plus grave compte tenu des tensions politiques internes et externes se rapportant à toute la région du Moyen Orient. Concernant les choix économiques, le Liban, après la fin de la guerre civile en 1990, a vécu une dominance du courant libéral qui dure jusqu'à présent. Ainsi, un enseignant qui possède des idées proches de l'opposition a une tendance à critiquer les politiques économiques libérales qui n'ont pas abouti à des résultats positifs et certains économistes considèrent même que leur résultat est un échec total du libéralisme économique au Liban dont la dette en 2007 a dépassé 45 milliards de dollars.

De même, la tension entre l'Etat et les patronats d'une part et les syndicats de l'autre peuvent aussi affecter les avis et les idées des enseignants devant leurs élèves en classe.

Face à de tels choix, un enseignant pourrait adopter une position plus positiviste ou plus relativiste. Ainsi l'épistémologie de l'enseignant joue un rôle décisif dans le choix des savoirs enseignés, dans la posture de l'enseignant vis-à-vis des savoirs et dans l'épistémologie qu'il véhicule en direction de ses élèves. Donc le discours de l'enseignant a de fortes chances d'influencer les élèves et ses conceptions épistémologiques sont décisives pour la construction de l'espace épistémologique au sein duquel se déroulent les activités d'enseignement.

⁵² L'une des meilleures universités du monde en matière d'économie, classée en tant que "libérale", l'université de formation de Milton Friedman.

⁵³ L'une des meilleures universités du monde en matière d'économie, classée en tant que source de l'économie "interventionniste", l'université de formation de John. M. Keynes.

A travers l'enquête effectuée en 2005 auprès des enseignants d'économie dans le cycle secondaire au Liban, on a pu identifier les caractéristiques suivantes :

Tableau 18 : La transmission de l'épistémologie personnelle aux élèves par les enseignants de l'économie au Liban

<i>La transmission de l'épistémologie personnelle des professeurs aux élèves</i>	En %
Enseignants ayant recours à cette pratique	26
Enseignants n'ayant pas recours à cette pratique	17
Enseignants ayant recours parfois à cette pratique	57
Total	100

Source : Enquête2005.

III- L'épistémologie des élèves

Les élèves ignorent le terme "épistémologie" mais ont des représentations sur ce qu'est une science, une théorie et possèdent leurs propres idées concernant les différents thèmes et concepts économiques évoqués en classe, ainsi il existe un lien important entre leur épistémologie et celle de leur enseignant. Ces représentations jouent un rôle très important dans les apprentissages des élèves. L'élève peut être en désaccord avec une opinion avancée par son professeur et peut considérer que son opinion est tout aussi valable que celle de son professeur. L'enseignant doit pouvoir expliquer, sur le plan épistémologique, pourquoi telle proposition est valide et pas telle autre. En effet, l'élève comme l'enseignant, appartient à un milieu social et possède des interactions avec d'autres individus de ce milieu, en particulier il serait influencé par l'opinion de ses parents qui peuvent être en contradiction avec celle de son professeur. D'où la nécessité d'une véritable communication en classe afin d'argumenter les opinions et concepts pour que l'apprentissage soit efficace.

A. Beitone, M.A Decugis, C. Dollo et C. Rodrigues (2004) pensent que la prise en conscience de ces trois épistémologies a deux implications majeures :

- Les professeurs doivent adopter une attitude réflexive quant à leur épistémologie privée. Ils doivent accepter de se confronter à l'épistémologie savante. En effet, l'enseignant doit se tenir informé des développements récents en sciences économiques, il doit être attentif à l'épistémologie et à l'histoire de la discipline, en effet il ne pourra exercer sa vigilance

épistémologique que s'il reste en contact et en confrontation avec l'épistémologie savante (Beitone, 2004, p.35).

- L'épistémologie des élèves doit être prise en compte en permanence.

Section III : Posture épistémologique des élèves

Vu la différence possible entre l'opinion des élèves et celle de leur enseignant, il importe de les conduire à transformer progressivement leurs conceptions épistémologiques afin d'adopter une posture plus cohérente avec les acquis de l'épistémologie savante. Ainsi l'enseignant doit toujours avoir recours à l'épistémologie savante pour argumenter son opinion. A titre d'exemple, en expliquant l'efficacité de la politique de relance pour lutter contre le chômage sur le marché des biens et des services et non pas sur le marché du travail, l'enseignant est incité à revenir à la *théorie générale* de Keynes et à donner l'exemple de la crise de 1929⁵⁴ pour prouver l'efficacité de la politique de relance par la demande.

I- Le champ scientifique

Il est important d'expliquer aux élèves qu'une science n'est pas un ensemble de vérités définitives, mais un ensemble de propositions provisoires susceptibles d'être remises en question à travers le temps. Cette démarche s'applique à tous les types de sciences y compris les sciences de la nature, en économie elle est beaucoup plus importante que pour les autres sciences, elle apparaît comme une nécessité vu le débat épistémologique se rapportant aux sciences économiques. En effet, les épistémologues et les économistes sont divisés en deux groupes : le premier considère que l'économie est une science comme les autres spécialisations scientifiques, et le second présente l'économie comme une discipline et non pas comme une science vu que la classification d'une discipline comme science se base sur l'existence de découvertes scientifiques, ce qui n'est pas le cas concernant l'économie.

Beaucoup de concepts et théories économiques sont remises en question à travers le temps. En effet, l'histoire de l'économie prouve cela depuis l'économie classique qui a été contestée par Keynes suite à la crise de 1929. Ensuite on a vu le développement du courant keynésien qui a dévié de *la théorie générale* de Keynes. Après la crise pétrolière de 1973⁵⁵, l'économie néoclassique a repris du terrain face aux keynésiens surtout avec le monétarisme de Milton

⁵⁴ Crise économique déclenchée aux Etats-unis en 1929 et par effet de contagion a frappé tout le monde développé et sous-développé et qui a marqué le recul de "l'économie classique".

⁵⁵ Crise économique mondiale déclenchée en 1973 suite à la hausse du prix du pétrole exercée par les pays exportateurs du pétrole.

Friedman.⁵⁶ Cette relance du courant libéral a permis la naissance de la nouvelle économie classique marquée par les pensées de Robert Lucas dans les années 90 et actuellement on note une renaissance du courant interventionniste avec l'école néo-keynésienne et les travaux de Joseph Stiglitz. Ainsi il est très clair que les concepts et théories enseignées en économie diffèrent à travers le temps.

Ainsi le débat sur la scientificité de l'économie est très important et se caractérise par beaucoup de complexités spécifiques à l'enseignement de l'économie et non présentes dans les autres disciplines.

II- L'importance des modèles et le lien avec le réel

Le rôle de la production de modèles est très important dans les disciplines et sciences enseignées. En particulier, en économie, il faut insister avec les élèves sur le fait que l'activité scientifique consiste toujours à produire des modèles qui visent à rendre compte du réel. Beaucoup d'économistes ont développé des modèles afin d'argumenter leurs idées et concepts; cette démarche fut adoptée depuis la création de l'économie avec les économistes classiques en particulier Léon Walras à travers son modèle microéconomique du consommateur et du producteur et l'est toujours avec le modèle des anticipations rationnelles de Robert Lucas dans le cadre des travaux de la nouvelle économie classique.

En effet, les modèles permettent d'organiser la perception du réel surtout qu'en économie on est obligé d'apprendre aux élèves des concepts qui sont très loin de la réalité comme "la concurrence pure et parfaite" en microéconomie et l'inexistence du chômage d'après l'école classique.

III- La place des théories dans l'enseignement de l'économie

D'après Nadeau (1999), une théorie est un système intellectuel provisoire et révisable, un moyen de coordonner, de calculer, d'interpréter, de comprendre, d'expliquer ou de prédire. En effet, une théorie suppose l'explicitation des hypothèses qui la fondent, ainsi le travail scientifique conduit à abandonner certaines théories, à créer de nouvelles théories contradictoires avec d'autres.

⁵⁶ Economiste américain né en 1912, fondateur du courant "monétariste" et conseiller économique du président Ronald Reagan.

A. Beitone dans un article publié en février 2006 a souligné que l'enseignement de sciences économiques et sociales en France est traversé depuis son origine par un débat récurrent sur la place des théories. Selon lui, ce débat a toujours vu s'entrecroiser des arguments de nature épistémologique et des arguments de nature pédagogique.

Pour les "fondamentaux" qui défendent le projet fondateur de l'enseignement de sciences économiques et sociales en France, il faudrait recentrer l'enseignement des sciences économiques et sociales sur des mécanismes plutôt que sur des analyses théoriques, et mettre l'accent sur des savoirs qui font l'accord des économistes et des sociologues plutôt que sur des controverses scientifiques. Il s'agirait de s'adapter au niveau des élèves et de faciliter leurs apprentissages. Le projet fondateur français manifeste une claire méfiance à l'égard des théories.

III.1- Le lien entre la connaissance scientifique et la théorisation

Actuellement toutes les sciences sociales se caractérisent par un recours incontournable à la théorisation. P. Bourdieu insiste sur l'importance des théories et insiste sur la nécessité de défendre la science et la théorie. Beaucoup d'économistes adoptent la même posture à propos de l'importance des théories. Karl Marx⁵⁷ a préconisé une démarche qui consiste à s'élever de l'abstrait au concret. Jean-Baptiste Say a affirmé que seul le théoricien connaît toutes les faces des faits et les rapports existants entre eux. Alfred Marshall⁵⁸ observe que *"l'économiste doit être avide de faits, mais les faits par eux-mêmes n'apprennent rien"*, Pareto affirme que *"l'abstraction constitue pour toutes les sciences la condition préliminaire et indispensable de toute recherche"*. Ainsi, on pourrait conclure que pour tous les économistes, libéraux et interventionnistes le rôle des théories est important, ce qui nous permet de classer cet accord entre économistes comme l'un des rares concepts qui ne comportent pas de divergence de points de vue dans notre discipline.

La démarche scientifique suppose l'adoption d'un point de vue sur le réel, sur le fait que celui-ci est construit à partir des questions que les théories permettent de poser. L'accord semble essentiel sur le fait que la production de connaissances scientifiques en sciences économiques comme dans toutes les sciences sociales, suppose la mobilisation d'approches théoriques.

⁵⁷ Economiste allemand né en 1818 considéré comme l'essentiel opposant au système capitaliste et comme l'origine des idées communistes, auteur du "capital".

⁵⁸ Economiste britannique né en 1842, considéré comme l'un des piliers de l'économie classique, auteur de la "théorie du surplus du consommateur et de producteur" et des "principes d'économie politique".

III.2- Les problèmes des débats épistémologiques

Le plus important de ces problèmes concerne la nature des théories. En sciences économiques, les théories sont souvent identifiées à des prises de position idéologiques. Les termes "néoclassique" et "libéral" sont souvent confondus. En effet, de grandes différences existent entre néoclassique, libéral, monétariste et ultra-libéral. D'autre part, les travaux des keynésiens ne sont pas ceux formulés dans la *théorie générale* de Keynes. Ainsi, on note beaucoup de divergences entre Keynes, les keynésiens et les nouveaux keynésiens; à titre d'exemple, la courbe de Phillips et le modèle IS-LM de J. Hicks considérés comme keynésiens mais qui sont en contradiction avec les chapitres de la théorie générale de J. M. Keynes. S.C. Kolm considère que Marx, Walras et Keynes ont la même théorie de l'économie du capitalisme de marché, simplement chacun analyse certains aspects plus que les autres, selon lui, ils sont non seulement d'accord mais de plus complémentaires. La confusion entre théorie et option idéologique renvoie souvent à une incompréhension sur la nature des théories, en effet une théorie n'est pas un ensemble de réponses mais une machine à poser des questions. Le travail scientifique visé en classe ne consiste pas à défendre et à illustrer une théorie mais la soumettre à des critiques et à des épreuves de réfutation. Donc toute théorie est partielle et provisoire. Certaines théories n'avaient pas de lien avec le réel, à titre d'exemple l'inexistence du chômage chez les classiques ou bien les anticipations rationnelles de Robert Lucas.

Pour conclure, deux points peuvent résumer les caractéristiques des débats épistémologiques : la première, concerne l'importance de l'activité de théorisation et la seconde concerne l'importance du pluralisme et de la controverse.

III.3- L'usage des théories comme une nécessité didactique

La prise en compte des théories dans l'enseignement de l'économie est une exigence pour la formation des élèves, A. Beitone (2004) a développé quatre raisons essentielles qui rendent cette prise en compte nécessaire. Nous allons essayer de résumer ces quatre raisons dans le texte ci-dessous :

La première raison est liée à la formation épistémologique des élèves. Former les élèves en sciences sociales ne consiste pas à leur faire apprendre des collections de "faits" et de "lois", mais à leur faire acquérir une posture intellectuelle et une culture vivante leur permettant

d'interpréter le monde. De ce point de vue, toute formation est nécessairement épistémologique. Si on ne conduit pas les élèves à adopter un autre point de vue sur ce que sont les connaissances en sciences sociales, sur la façon de les produire, de les valider, de les remettre en cause, le risque est grand de voir, au mieux, les élèves collectionner et mémoriser des éléments de connaissances isolés, des définitions non articulées entre elles et des théories qui relèveront davantage de l'acte de foi que de la conjecture scientifique. Il importe donc de mettre en œuvre des démarches d'apprentissages qui permettront aux élèves d'acquérir les normes du travail scientifique :

- identification d'un problème
- formulation d'une ou de plusieurs conjectures visant à résoudre le problème
- investigations visant à réfuter ou à valider provisoirement telle ou telle conjecture
- débat scientifique dans la classe permettant de montrer la fécondité de la controverse.

L'apprentissage des concepts, des faits, des mécanismes, doit être en même temps une formation des élèves à l'épistémologie. Les sciences économiques et sociales ne sont pas seules à viser cet objectif, les disciplines scolaires qui se fondent sur les sciences de la nature et la philosophie y contribuent aussi. Dans tous les cas, il s'agit de montrer aux élèves les impasses de l'empirisme, il s'agit de les former à exercer un esprit critique sur la base d'une argumentation rationnelle. Non par de grands discours épistémologiques, mais par un travail au quotidien sur les objets d'étude qui figurent dans les programmes. On peut, et on doit, former l'élève à la rigueur argumentative, à la prudence dans l'interprétation des données statistiques, à la vigilance à l'égard des idées reçues. On peut et on doit leur montrer par la pratique dans la classe, la fécondité de l'échange public d'arguments, dès lors que les règles du champ scientifique sont respectées et que la seule autorité qui s'impose est celle de la force du meilleur argument. En bref, il faut concevoir l'apprentissage des élèves de telle façon qu'ils s'approprient les règles du travail scientifique, donc qu'ils modifient leur épistémologie implicite qui relève souvent du positivisme naïf. Faute de cette révolution épistémologique, les apprentissages des élèves risquent de se révéler fragiles. Dès l'origine des sciences économiques et sociales, l'ambition de former les élèves à la démarche expérimentale était présente. Mais cette démarche expérimentale était conçue dans une perspective empiriste et en opposition aux théories. Or il n'est pas possible d'opposer la démarche expérimentale et les théories : " Le raisonnement expérimental n'est donc pas un empirisme : il ne se contente pas de lire les faits; il retient et travaille les relations qui peuvent être théoriquement significatives " (Berthelot, p.31).

La deuxième raison concerne la construction par les élèves de leurs propres connaissances. Il faut ici revenir aux acquis de la psychologie cognitive et de la psychologie sociale sur l'importance et la nature des représentations des élèves. De nombreux travaux empiriques le montrent (Moscovici, Verges, Giordan, De Vecchi), les élèves comme les adultes en formation ne sont pas vierges de connaissances lorsqu'ils doivent réaliser des apprentissages. Ces "connaissances spontanées" qui trouvent leur origine à la fois dans les pratiques quotidiennes, dans les idéologies, dans les apprentissages précédemment réalisés, sont structurées, elles sont dotées d'une efficacité comme grille d'interprétation du réel et comme guide pour l'action. On ne peut les faire évoluer, sans les confronter à d'autres grilles d'interprétation. Il ne s'agit pas d'apprendre aux élèves une définition, puis un mécanisme, puis un ordre de grandeur statistique car *il n'y a pas de connaissances par juxtaposition. Il faut toujours qu'une connaissance ait une valeur d'organisation ou plus exactement de réorganisation. S'instruire c'est prendre conscience de la valeur de division des cellules du savoir* (Bachelard, 1970, p. 65). Très logiquement, Bachelard est conduit à mettre en garde les scientifiques comme les enseignants contre les illusions d'un passage simple de l'ignorance à la connaissance. Il insiste aussi sur les risques d'une "pédagogie fractionnée" incapable d'offrir une alternative à l'esprit non scientifique. *Pour le savant, la connaissance sort de l'ignorance comme la lumière sort des ténèbres. Le savant ne voit pas que l'ignorance est un tissu d'erreurs positives, tenaces, solidaires. Il ne se rend pas compte que les ténèbres spirituelles ont une structure et que, dans ces conditions, toute expérience objective correcte doit toujours déterminer la correction d'une erreur subjective. Mais on ne détruit pas les erreurs une à une facilement. Elles sont coordonnées. L'esprit scientifique ne peut se constituer qu'en détruisant l'esprit non scientifique. Trop souvent le savant se confie à une pédagogie fractionnée alors que l'esprit scientifique devrait viser à une réforme subjective totale* (Bachelard, 2002, p.8). Si l'erreur est bien "un outil pour enseigner" (Astolfi, 1997), il faut comprendre qu'on ne peut corriger de façon ponctuelle telle ou telle erreur. Seul le recours aux théories permet aux élèves de rompre avec le "tissu d'erreurs positives" qui structure leurs représentations en construisant un cadre cohérent alternatif.

La troisième raison concerne le sens des apprentissages pour les élèves et donc la problématisation. Dans ce domaine aussi, l'accord est très large chez les chercheurs en éducation. Les élèves n'apprennent que s'ils trouvent du sens au savoir. Et ce sens ne peut être trouvé que si les savoirs répondent à des questions, s'ils ont un enjeu, s'ils permettent de résoudre un paradoxe, de surmonter une contradiction. La tâche du professeur est donc de

concevoir des situations didactiques dans lesquelles les élèves voient leur curiosité aiguisée, leur système de représentations déstabilisé. Ces "situations-problèmes" placent les élèves dans une perspective d'investigation et ouvrent la possibilité d'une structuration nouvelle de leurs connaissances qui constitue précisément l'apprentissage. Or, les situations-problèmes ne peuvent être conçues par le professeur qu'à partir d'interrogations théoriques, à partir de la connaissance de l'histoire des débats théoriques qui ont marqué la discipline enseignée. De même, la nouvelle structuration des connaissances qui permet aux élèves de s'approprier des savoirs nouveaux, incorpore nécessairement des savoirs théoriques. Pour dire les choses autrement, on ne peut avoir quelques chances de motiver les élèves, de les impliquer dans le processus d'apprentissage, que si les savoirs sont problématisés. L'importance des théories dans l'enseignement pourrait contribuer au renforcement des apprentissages des élèves.

La quatrième raison, la plus importante, concerne l'égalité des élèves dans l'accès au savoir. Beaucoup de défenseurs de la "pédagogie inductive", ou des "fondamentaux", invoquent le faible niveau des élèves, ou plutôt de certains élèves qui ont un "esprit concret" qui est rétif à l'abstraction. Il faudrait pour ces élèves un enseignement "concret", privilégiant la simplicité. Un enseignement d'où la problématisation et les controverses seraient évacuées et où l'on exigerait la connaissance de "faits" et de "mécanismes" sans encombrer l'esprit des élèves par un excès de nuances et de débats. Dans cet esprit, on définirait l'entreprise par la recherche du profit, on étudierait l'évolution de la population active à partir des trois secteurs, on confondrait égalité et équité, on se limiterait à une conception instrumentale et dichotomiste de la monnaie. Ce débat ne se limite pas aux sciences économiques et sociales, mais concerne l'ensemble du système éducatif. Doit-on chercher à faire accéder tous les élèves à une culture exigeante leur permettant d'exercer de façon autonome une activité intellectuelle ou bien doit-on, au nom du réalisme, livrer au plus grand nombre un enseignement appauvri, dépouillé de tout enjeu culturel et social? Sachant que, dans ce dernier cas, les privilégiés iront chercher ailleurs ce qu'ils ne trouvent pas dans l'enseignement destiné au plus grand nombre.

En économie on ne peut pas opposer la théorie et la réalité, mais on doit s'interroger sur la pertinence d'une théorie pour rendre compte des aspects de la réalité sociale. Le rôle des théories en sciences économiques est très important mais en même temps comporte beaucoup de complexités et de difficultés, en effet l'enseignant d'économie est obligé de faire apprendre à ses élèves des théories puis leur montrer à l'aide de quelques exemples que cette théorie ne marche pas. Dans le programme libanais d'enseignement de l'économie, on prend pour

exemple la concurrence pure et parfaite en classe de première ou bien le régime économique libéral en classe de terminale. En effet, l'enseignant doit apprendre à ses élèves les cinq hypothèses de la concurrence pure et parfaite et puis leur montrer qu'un tel modèle n'a rien à voir avec le réel. En économie, pour former les élèves et les étudiants on est obligé de leur expliquer des théories proches des courants libéral et interventionniste pour ensuite les confronter au réel et conclure si elles sont applicables ou pas. En faisant ainsi, l'enseignant va pouvoir créer et développer un esprit critique chez ses élèves pour qu'ils puissent analyser la pertinence de n'importe quel concept, démarche essentielle pour pouvoir passer l'épreuve officielle d'économie en terminale ES qui dépend d'une capacité d'analyser des données et des politiques économiques et non pas de mémoriser un cours d'économie.

IV- La rupture avec le sens commun

Les apprentissages des élèves en classe d'économie doivent évoluer pour s'adapter à la rupture avec le sens commun. Cette dernière ne doit pas être contestée par les enseignants d'économie et doit avoir un lien direct avec les représentations économiques et sociales des élèves que chaque enseignant doit recueillir au début de chaque chapitre de son cours afin de les cristalliser et de les ajuster pour aboutir à de bonnes conditions d'apprentissage en classe. Deux exemples tirés du programme de classe de seconde et de première argumentent cette démarche. En effet, dans le programme libanais d'économie en seconde et dans le cadre de l'explication des causes du chômage, les élèves peuvent avoir des représentations compatibles avec le sens commun qui portent sur le fait que les immigrés ou les femmes sont responsables du chômage. Ainsi, il faut rompre ce sens ou en d'autre terme ajuster ces représentations erronées. De même, en classe de première dans la partie consacrée aux fonctions des banques commerciales, le sens commun considère le fait que les banques se contentent de prêter les fonds qu'elles ont collectés en monnaie fiduciaire et que ce sont les dépôts qui font les crédits. Ainsi, il est très important que l'enseignant forme ses élèves à rompre avec cette logique en leur expliquant l'importance de l'utilisation de la monnaie scripturale et le pouvoir de création de celle-ci par les banques commerciales qui aboutit à la réalité que ce sont les crédits qui font les dépôts et que les banques peuvent prêter beaucoup plus qu'elles ne reçoivent de leur clientèle. Ainsi, il faut montrer aux élèves que, quelle que soit la discipline et le paradigme, il existe un impératif consistant à soumettre l'expérience ordinaire à la critique.

Section IV : Le statut scientifique des sciences économiques

I- La visée scientifique

En cours d'économie, personne n'a contesté le besoin de recueillir les représentations économiques et sociales des élèves, ces représentations visent en plus des théories et concepts économiques, le statut scientifique de l'économie. En effet, concernant la science, les élèves la considèrent comme étant un ensemble de connaissances vraies et vérifiées qui ne se discutent pas, tel était le cas avec les autres sciences étudiées comme la biologie, la physique... En économie, les connaissances scientifiques sont provisoires et ne sont pas définitivement vraies et pas toujours vérifiées, ainsi une politique de relance basée sur la demande et sur l'expansion monétaire peut avoir un succès dans un pays et ne pas l'avoir dans un autre, et il est très difficile voire même impossible de vérifier toutes les théories et concepts. Donc, il semble préférable d'habituer les élèves à parler de "visée scientifique" et de leur faire savoir que l'économie présente beaucoup de spécificités par rapport aux autres sciences car l'activité scientifique en économie se distingue par le type de point de vue qu'elle adopte à l'égard de ses objets d'étude (Beitone et al, 2004, p.43).

Selon Granger, la visée scientifique a trois caractéristiques :

- la science se rapporte à la réalité
- la science vise à décrire et à expliquer des objets, non pas d'agir directement
- La science est animée du souci constant de critères de validation (Granger, 1993, p. 46).

Cette définition de la visée scientifique peut servir de base pour expliquer la scientificité de l'économie alors que considérer l'économie comme science ou pas est un débat toujours existant entre épistémologues et économistes, qui pourrait ne pas finir.

II- Monisme et dualisme épistémologique

II.1- Le dualisme épistémologique entre sciences naturelles et sciences sociales

Certains auteurs considèrent que les sciences de la nature et les sciences sociales présentent deux statuts épistémologiques différents. Pour eux, cette distinction entre les sciences repose

sur le fait que les phénomènes naturels sont rigoureusement soumis à la nécessité tandis que les phénomènes humains prennent en compte la liberté des sujets.

A. Beitone affirme que cette posture épistémologique est fortement contestable :

- Tout d'abord en affirmant l'impossibilité pour les sciences sociales de distinguer jugement de fait et jugement de valeur, elle conduit au relativisme.
- Par ailleurs, en donnant comme objet aux sciences sociales les faits singuliers, elle conduit à renoncer à toute ambition généralisante, à toute formulation de proposition générale et à toute construction de modèles ou de théories.

II.2- Le monisme épistémologique entre sciences naturelles et sciences sociales

Face au dualisme épistémologique, il existe une autre tradition dite moniste qui affirme l'unité de la démarche scientifique. Pour cette tradition, il s'agit toujours de conduire des investigations empiriques à partir de conjectures théoriques et de soumettre les propositions ainsi formulées à des épreuves de réfutation dans le cadre de débats scientifiques.

Ces deux positions épistémologiques sont présentes dans le débat scientifique. En classe d'économie, il revient à chaque enseignant d'adopter un des deux points de vue qui formera une composante essentielle de sa propre épistémologie.

Section V : Savoir économique total et spécificité des sciences économiques

La question de l'identité de notre discipline se pose par beaucoup d'épistémologues et d'économistes et cela est dû à plusieurs caractéristiques. En effet, en France, on enseigne "les sciences économiques et sociales", en Italie l'économie est associée au droit, au Liban comme en Grande-Bretagne, l'économie est enseignée en tant que telle. En effet, le projet fondateur de l'enseignement des sciences économiques et sociales en France a pour objectif de créer une nouvelle discipline afin d'éliminer les liens entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Au Liban, on enseigne l'économie et la sociologie sous forme de deux matières indépendantes dans le but *"d'assurer la continuité entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur dans les domaines des sciences économiques, sciences sociales et sciences de gestion"⁵⁹*.

D'autre part le débat sur la scientificité de l'économie a poussé plusieurs épistémologues à qualifier l'économie comme étant une discipline, ainsi il faut préciser ce qu'est une discipline en distinguant les disciplines scientifiques des disciplines scolaires.

I- L'économie comme discipline scientifique

Une discipline se caractérise par un ensemble de concepts, de théories et de méthodes de travail. Elle se définit aussi par l'existence d'une communauté scientifique, c'est-à-dire un ensemble de chercheurs et par la réalisation continue de colloques, de séminaires ainsi que la production de revues, ces quatre points assurant à une discipline son caractère scientifique. Concernant l'économie, elle peut facilement être qualifiée comme discipline scientifique. En effet, elle est composée par un ensemble de théories et concepts économiques de l'ancienne économie classique en passant par les apports de Keynes et des keynésiens jusqu' à la nouvelle économie classique et récemment la nouvelle économie keynésienne. D'autre part, l'économie se caractérise aussi par l'existence d'une communauté scientifique formée par un très grand nombre d'économistes qui s'intéressent toujours à la recherche en économie et le débat continu entre classiques et keynésiens prouve l'importance des travaux effectués par les chercheurs en économie. En plus, beaucoup de colloques et de séminaires se déroulent à travers le monde ayant pour objectif d'améliorer le débat sur les théories et concepts, ainsi qu'une production de centaines de revues économiques à travers le monde.

⁵⁹ Voir le quatrième objectif spécial pour l'enseignement de l'économie et de la sociologie au Liban.

Donc on pourrait facilement considérer que l'économie est bien une discipline scientifique, et que c'est au sein de cette discipline scientifique que sont validées les connaissances économiques. Certains épistémologues considèrent que les disciplines scientifiques ont construit leur autonomie intellectuelle et c'est pourquoi elles constituent la seule référence légitime possible des activités d'enseignement.

II- L'économie comme discipline scolaire

Les disciplines scolaires sont des constructions institutionnelles qui sont organisées en fonction d'un projet d'enseignement. En plus de l'appel qu'elles font à des savoirs empruntés à plusieurs disciplines scientifiques, les disciplines scolaires sont aussi caractérisées par les activités proposées aux élèves et par les systèmes d'évaluation. Une discipline scolaire correspond aussi à un corps enseignant caractérisé par un type de formation et un mode de recrutement.

L'économie enseignée dans le cycle secondaire au Liban pourrait ne pas être qualifiée de discipline scolaire. En effet, il existe un projet fondateur de l'enseignement de l'économie au Liban, et le programme de seconde, de première et de terminale fait appel à plusieurs savoirs et théories économiques de l'épistémologie savante de la matière. En plus, le programme comporte un ensemble d'activités proposées aux élèves et un corps d'enseignants chargé de la matière. Cependant, deux caractéristiques essentielles de la discipline scolaire sont absentes pour le cas de l'économie. D'une part il y a un manque d'un système d'évaluation sur base d'une convention entre les enseignants. A noter que le chapitre VI de ce travail comporte les modalités théoriques et pratiques concernant les méthodes d'évaluation et leur mode d'utilisation par les enseignants de l'économie au Liban.

Tableau 19 : Les méthodes d'évaluation pratiquées par les enseignants d'économie au Liban

	En %
Enseignants utilisant une évaluation diagnostique	56
Enseignants utilisant une évaluation formative	25
Enseignants utilisant une évaluation sommative	7
Enseignants ayant recours à plusieurs méthodes	10
Non réponse	2
Total	100

Source : Enquête 2005.

D'autre part, il y a une absence d'un recrutement professionnel des enseignants d'économie. En effet, gestionnaires, économistes et sociologues enseignent l'économie et ne possèdent ni une licence d'enseignement ni un CAPES pour pouvoir enseigner selon les méthodes didactiques nécessaires à la formation d'élèves. En effet, la faculté de pédagogie de l'Université Libanaise a créé en 2003 un CAPES d'économie et il est important que le ministère de l'éducation nationale prenne en considération comme étant une obligation et pas un choix; une obligation sur base d'une possession d'un diplôme de CAPES par chaque candidat dans le cas de recrutement de professeurs d'économie pour le secteur public ainsi qu'un contrôle sur le corps professoral du secteur privé, décision toujours attendue et qui n'est pas mise en pratique jusqu'à présent.

Tableau 20 : Le pourcentage des enseignants d'économie au Liban ayant eu un diplôme de CAPES

	En %
Enseignants ayant passé un CAPES d'économie	4,9
Enseignants n'ayant pas passé un CAPES d'économie	91,2
Non réponse	3,9
Total	100

Source : Enquête 2005.

Tableau 21 : La formation universitaire des enseignants d'économie au Liban

	En %
Gestionnaires	56
Economistes	40
Autres spécialisations	3
Non réponse	1
Total	100

Source : Enquête 2005.

III- Les découpages interdisciplinaires en sciences économiques

L'économie, comme beaucoup d'autres disciplines, présente un découpage interdisciplinaire vu le nombre de recherches et de théories qui ont déclenché un certain découpage et une certaine spécialisation à l'intérieur de la discipline. Le débat concernant ce découpage doit être mené au niveau de l'économie comme discipline scientifique d'une part et de l'économie comme discipline scolaire d'autre part.

En ce qui concerne les disciplines scientifiques en général et l'économie en particulier, on constate qu'elles se caractérisent par un double mouvement de spécialisation et d'hybridation.

La spécialisation est le résultat de l'accroissement des connaissances scientifiques. En économie, il s'agit de l'ensemble des travaux et théories formulées depuis Adam Smith jusqu' à Joseph Stiglitz et Gregory Mankiw en passant par Say, Walras, Keynes, Hayek⁶⁰, Hicks, Friedman et Lucas. D'après Dogan et Phare, "quand une discipline se développe, elle se fragmente, la plupart des segments deviennent des nouveaux secteurs de recherche plus ou moins indépendants". En effet, au début du XXIème siècle, on parlait d'économie et d'économie politique, ensuite après la publication de la *théorie générale de l'emploi de l'intérêt et de la monnaie* de J.M. Keynes, l'économie a connu la naissance d'une nouvelle branche ; la macroéconomie et depuis on est en train de vivre le grand débat entre classiques et keynésiens transformé plus tard en débat entre microéconomistes et macroéconomistes, en plus d'autres branches et segments sont apparus à titre d'exemple l'économétrie, la macroéconomie monétaire, la finance, l'économie internationale, l'épistémologie économique..... Ce mouvement de spécialisation est une condition nécessaire de l'approfondissement des recherches et du contrôle collectif sur la qualité de ces recherches. Ainsi on ne parle plus d'économistes, mais de micro ou macroéconomistes, on s'intéresse davantage aux spécialisations internes des sciences économiques: économie internationale, économie monétaire et bancaire, finance....

Les disciplines scientifiques sont aussi marquées par des processus d'hybridation, à titre d'exemple la biochimie ou la sociologie économique fortement utilisée dans le cadre de l'enseignement de sciences économiques et sociales en France, voire même la macroéconomie monétaire en économie. Ces phénomènes d'hybridation ne sont pas une remise en cause des disciplines, mais le processus par lequel se créent de nouvelles disciplines, ce qui est le cas des "sciences économiques et sociales" enseignées sous forme d'une seule matière dans le cycle secondaire en France.

Certains auteurs s'inquiètent de ce découpage du savoir, ils sont contre l'hybridation et la spécialisation. Cependant un groupe d'auteurs avec A. Beitone considèrent que la recherche d'un savoir total est une illusion en ce qui concerne la recherche et qu'il est indispensable que des chercheurs fassent l'effort de sortir de leur domaine pour offrir des travaux de synthèse susceptibles d'alimenter une culture plus étroite⁶¹.

⁶⁰ Economiste autrichien né en 1899, considéré comme le fondateur du courant "ultra-libéral", auteur des deux ouvrages, "prix et production" et "la route de la servitude".

⁶¹ A titre d'exemple, il s'agit de travailler sur des thèmes et analyses en économie et non seulement en micro ou macro-économie.

Concernant l'économie comme discipline scolaire, et vu qu'en France on enseigne "les sciences économiques et sociales" comme une seule matière, beaucoup d'auteurs ont considéré que les sciences économiques et sociales constituent un savoir social unifié. Ainsi, l'enseignement de sciences économiques et sociales en France doit échapper aux découpages universitaires vu que le projet fondateur consiste en l'élimination de tout lien entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Ainsi le professeur de sciences économiques et sociales doit être expert en sociologie, sciences économiques ou science politique.

Au Liban, la situation est différente, l'économie est enseignée indépendamment de la sociologie, et le projet fondateur libanais consiste à renforcer le lien entre l'enseignement secondaire et supérieur pour que ce dernier soit une continuité du premier. Ainsi l'enseignant d'économie doit être économiste et non pas sociologue ou gestionnaire.

IV- La pluralité des paradigmes en sciences économiques

J.M. Berthelot (2001) pense que les disciplines scientifiques sont confrontées à deux processus :

- Un processus de cumulativité qui conduirait les connaissances valides à s'ajouter les unes aux autres, les connaissances et théories non valides étant rejetées.
- Un processus de thématization qui conduirait au retour périodique de grandes controverses fondatrices.

En économie, ces deux processus sont validés. En effet, les connaissances économiques s'ajoutent ce qui crée et fait apparaître des courants économiques qui critiquent d'autres connaissances qui seront rejetées au moins pendant une certaine période. De même, la thématization en économie permet un retour continu à beaucoup de concepts et théories supposés comme fondateurs de la discipline pour les renforcer ou les critiquer.

A. Beitone, M.A. Decugis, C. Dollo et C. Rodrigues (2004) ont constaté qu'un jeune chercheur en Physique théorique ne s'intéresse pas aux "grands textes" qui ont marqué l'histoire de sa discipline; il considérerait qu'il perd un temps précieux en lisant Newton, ou bien en lisant un article de plus de cinq ans. En économie, la situation est très différente. En effet, pour un économiste ou pour un enseignant d'économie, il est indispensable de lire les grands économistes comme Smith, Keynes, Marx, Friedman... de plus un livre comme *la théorie générale de l'emploi de l'intérêt et de la monnaie* de Keynes est considéré par

beaucoup d'auteurs comme la base de la macroéconomie et ainsi de l'économie politique et c'est la *théorie générale* qui a parlé de la nécessité de l'intervention de l'Etat à travers des politiques économiques conjoncturelles et structurelles pour préserver et relancer l'économie. On est en train d'enseigner ces dernières partout dans le monde et pour le cas du Liban, on leur consacre un thème du programme d'économie pour la classe de terminale ES et de même pour la majorité des concepts et théories enseignés en économie. Ainsi, on pourrait dire qu'en économie, il faut lire les auteurs et les articles n'ont pas une date d'expiration, c'est ce qui donne à l'économie une certaine spécificité par rapport aux autres disciplines.

Certains auteurs pensent que la pluralité des paradigmes en sciences économiques ne doit être ni sous-estimée pour ne pas tomber dans l'orthodoxie, ni sur-estimée pour ne pas tomber dans le relativisme. Il semble nécessaire d'encourager les élèves à envisager chaque paradigme comme un point de vue qui met l'accent sur certains aspects des problèmes étudiés. A titre d'exemple, le paradigme néoclassique permet de comprendre un certain nombre de mécanismes relatifs à la régulation par le marché, le paradigme keynésien permet de comprendre les limites de la régulation par le marché et le développement de l'intervention de l'Etat, le paradigme marxien met l'accent sur la dynamique de l'accumulation du capital et les contradictions qu'elle génère. Il ne s'agit donc pas d'être pour ou contre tel ou tel paradigme, mais d'essayer de les analyser chacun dans son temps et dans ses circonstances. En plus, il faut se garder de confondre "théorie" et "doctrine" et de savoir à titre d'exemple la différence existante entre "néoclassique" en tant que théorie et "libéralisme" en tant que doctrine. En effet, tous les libéraux ne sont pas néoclassiques : Von Hayek et Friedman ont des conceptions radicalement différentes en matière de monnaie et d'inflation, aussi on pourrait noter que les idées de Keynes ne convergent pas avec celles de beaucoup de keynésiens comme Hicks et Phillips. Ainsi, pour conclure, il faut que l'enseignant d'économie sache que la pluralité des paradigmes peut enrichir le recours au débat scientifique dans la classe et doit être prise comme étant un point positif caractérisant les sciences économiques. Il doit montrer leurs spécificités par rapport aux autres disciplines scientifiques et scolaires enseignées, donc la réflexion épistémologique se présente comme étant une nécessité pour chaque enseignant d'économie afin de favoriser les apprentissages des élèves.

Section VI : l'enseignement des débats en sciences économiques

L'enseignement des débats en sciences économiques fut depuis longtemps l'objet d'une divergence de points de vue entre économistes et/ou épistémologues de la discipline. Après le début de l'enseignement de l'économie en tant que discipline scolaire, cette divergence devient de plus en plus étroite et concerne toute une société composée par des enseignants du secondaire, des professeurs d'universités, des scientifiques, des didacticiens et pédagogues ainsi que d'épistémologues et de chercheurs en économie.

Au Liban, et à travers l'enquête effectuée auprès des enseignants de l'économie au secondaire, on peut constater que la moitié des professeurs enseignent les débats tandis l'autre moitié présente une hésitation envers ce sujet.

Tableau 22 : Le pourcentage des enseignants d'économie au Liban qui font participer leurs élèves aux débats économiques en classe

	En %
Enseignants qui font participer leurs élèves à ce genre de débats	55
Enseignants qui donnent peu d'importance à cette pratique	30
Enseignants qui ne le font pas	1
Enseignants qui n'ont pas précisé	15
Total	100

Source : Enquête2005.

Face à une telle hésitation envers l'enseignement des débats en classe d'économie, et vu l'absence de recommandations dans le projet fondateur de l'enseignement de l'économie au Liban qui orientent les enseignants en ce sujet, il est important de soulever cette question sous forme épistémologique, question qui devrait faire l'objet de beaucoup de publications et d'articles rédigés par les spécialistes dans la société libanaise et qui est et qui sera toujours attendue par le corps professoral de la matière qui souffre de manque d'orientations à propos des conduites didactiques et épistémologiques.

En France, le débat sur la réforme Fillon en 2005 a remis sur la place publique la question de l'enseignement des sciences économiques et sociales. Ainsi, on parle d'une nouvelle "prise de position" sur les modalités de l'enseignement de SES surtout puisqu'elle débouche sur des propositions très précises concernant le déroulement des cours et les contenus enseignés.

Marc Montoussé dans un article publié dans le numéro 138 d'IDEES⁶² défend une conception très spécifique de l'articulation entre les programmes de sciences économiques et sociales et la pratique pédagogique des enseignants, centrée sur la notion de savoirs "fondamentaux" de l'économie.

I- Le recentrage sur les savoirs économiques "fondamentaux"

Montoussé pointe dans son article trois facteurs essentiels qui motivent son approche et son point de vue :

- Il faudrait d'abord éviter les débats artificiels et caricaturaux, que l'on peut retrouver dans de nombreuses copies d'élèves et dans certains cours, qui montrent une absence d'appropriation des savoirs en jeu. Par exemple, la présentation de tout sujet économique sous la forme d'une opposition entre points de vue inconciliables (le duel entre keynésiens et libéraux, utilisé de façon inappropriée par exemple).
- Une critique centrale pour lui concerne la relation entre l'enseignement scolaire de l'économie et l'évolution de la discipline dans l'enseignement supérieur : alors que la science économique est d'après lui plus consensuelle aujourd'hui qu'elle ne l'a jamais été, les professeurs de sciences économiques et sociales s'échineraient à présenter des débats dépassés, et accorderaient trop de place à l'histoire de la pensée économique.
- Il faudrait également lutter contre ce qu'il appelle « inflation des contenus », en se limitant aux savoirs essentiels sur chaque question. Cela permettrait à l'enseignant de mener un apprentissage plus rigoureux, d'éviter d'alourdir la tâche des enseignants et des élèves, afin d'acquérir la maîtrise des raisonnements économiques simples plutôt que de perdre les élèves dans une multitude de références théoriques inutilement complexes.

Pour M. Montoussé, la solution passe par un recentrage des apprentissages sur les « fondamentaux » de la discipline. Selon lui, on « peut définir le fondamental comme étant la base faisant l'objet d'un consensus entre les économistes : l'étude des désaccords et donc du débat théorique relève alors d'un niveau supérieur de complexité et ne peut être envisagée qu'après que les élèves aient assimilé les concepts et mécanismes fondamentaux ». Le « fondamental » est une catégorie très large qui comprend à la fois des définitions, des concepts

⁶² Journal des sciences économiques et sociales.

jugés essentiels, des relations de causalité, des mécanismes théoriques, etc. Au delà de ce premier ensemble, M. Montoussé explique que « ces fondamentaux sont aussi un certain nombre de faits, d'évolution ou d'ordres de grandeur », et il donne l'exemple des *trends* de croissance des grandes périodes historiques. A ce stade, la notion de « fondamental » recouvre un vaste ensemble de connaissances utilisées dans un cours de sciences économiques et sociales, alors il s'agit d'identifier des démarches spécifiques pour pouvoir les sélectionner et les reconnaître. Deux critères sont mis en avant dans son article : un « fondamental » fait l'objet d'un consensus parmi les économistes, et l'on juge essentiel qu'il soit maîtrisé par un élève au regard des attendus du programme. Notons aussi que l'idée d'une science économique bien plus « consensuelle » que ne le pensent souvent les professeurs de sciences économiques et sociales est très longuement développée, et s'appuie notamment sur des extraits de manuels d'économie enseignée dans les universités et classés dans le cadre de la nouvelle économie keynésienne (ceux de Joseph Stiglitz⁶³ et Gregory Mankiw⁶⁴). Une telle conception des « fondamentaux » a une double implication, que montre clairement la conclusion de son article : d'une part il faut promouvoir une pédagogie qui ne soit plus axée sur la présentation de débats théoriques, mais se recentre sur la présentation des « fondamentaux » faisant l'objet d'un consensus. D'autre part, il est possible de construire un « répertoire des fondamentaux », diffusable auprès des élèves et des enseignants. M. Montoussé propose de développer des groupes de travail pour constituer ces répertoires.

II- La critique du recentrage sur les savoirs économiques "fondamentaux"

Emmanuel Buisson-Fenet⁶⁵ dans un article paru dans IDEES n° 141 en Septembre 2005, critique l'approche de M. Montoussé et a clairement proposé de soumettre la conception des savoirs "fondamentaux" à la critique. En effet, pour Buisson-Fenet, le recentrage sur les fondamentaux proposé par M. Montoussé promet de modifier assez radicalement la nature de l'enseignement de l'économie et des sciences économiques et sociales, s'il était mis en pratique. Le recentrage proposé par Montoussé soulève d'abord un certain nombre d'interrogations regroupées sur trois plans : du point de vue disciplinaire, l'économie est-elle consensuelle et devons-nous baser notre enseignement sur ce consensus? Le deuxième problème est d'ordre épistémologique, et concerne la relation entre le débat théorique et les

⁶³ Prix Nobel d'économie en 2001, et conseiller économique du président des Etats-Unis, Bill Clinton et ancien vice-président de la banque mondiale.

⁶⁴ Economiste nouveau keynésien et nouveau conseiller économique du président des Etats-unis, G. W. Bush.

⁶⁵ Professeur de sciences économiques et sociales au lycée Saint-Charles à Marseille et à l'iufrm d'Aix-Marseille.

savoirs économiques. Le troisième problème est de nature didactique, et porte sur la place de l'histoire de la pensée économique dans la relation pédagogique.

II.1- L'économie entre consensus et débat

Buisson-Fenet pense que par hypothèse, la notion de « fondamental » s'appuie sur l'existence d'un large consensus sur certains concepts, certains mécanismes étudiés par les économistes. Selon lui et avec de nombreux exemples à l'appui, M. Montoussé défend l'existence de ce large consensus dans ce qu'il appelle, à la suite de J. Stiglitz « l'économie positive⁶⁶ », arguant du fait que les oppositions entre les économistes porteraient principalement aujourd'hui sur « l'économie normative⁶⁷ ». Il ne fait pas de doute, en effet, que pour un certain nombre d'économistes aujourd'hui, et plus généralement dans l'enseignement universitaire, les points d'accord sont assez nombreux. On assiste incontestablement à la formation d'une « conception dominante » de la science économique plus large et plus répandue qu'il y a quelques décennies. Mais une fois que l'on a reconnu ce point, on n'est pas pour autant tiré d'affaires pour définir les « fondamentaux » à partir du critère du « consensus » pour au moins deux raisons.

D'abord, l'existence d'un « consensus parmi les économistes » est-elle même un enjeu de la science économique contemporaine. A ce titre, Buisson-Fenet voit que les deux ouvrages sur lesquels s'appuie M. Montoussé sont tout sauf neutres : G. Mankiw et J. Stiglitz appartiennent en effet au même courant, celui des économistes nouveaux keynésiens, qui est particulièrement engagé dans la défense d'un « large accord » entre économistes. L'un des postulats de ce courant est précisément de donner une nouvelle consistance aux hypothèses macroéconomiques keynésiennes, en s'appuyant sur des fondements microéconomiques solides, et de fait il aborde l'économie avec une perspective qui suppose une forte convergence théorique entre microéconomie et macroéconomie. Plus on s'éloigne de ces économistes qui occupent aujourd'hui une position importante dans le champ des économistes, et plus la contestation de l'idée d'un « consensus parmi les économistes » est grande, que ce soit de la part des écoles les plus libérales, ou de la part des économistes post-keynésiens et des différents courants « hétérodoxes » de l'autre. J. Stiglitz, chercheur mondialement reconnu, peut faire le choix de construire son manuel sur le point de vue d'une

⁶⁶ Economie qui étudie ce qui se passe en un lieu et moment donnés.

⁶⁷ Economie qui étudie ce qui devrait se passer dans un lieu et moment donnés.

école particulière, mais un professeur de l'enseignement secondaire peut-il prendre lui aussi cette responsabilité ? Buisson-Fenet ne le croit pas, il lui semble au contraire que le rôle des enseignants de sciences économiques et sociales est de rester d'une grande neutralité en donnant aux élèves, dans la mesure du possible, les moyens de comprendre qu'il existe une diversité d'approches des questions économiques. Cela n'exclut pas, pour les enseignants, d'avoir conscience que le débat économique évolue, et d'actualiser leurs connaissances afin de montrer que certains mécanismes font aujourd'hui l'objet d'un large accord. Mais il n'est pas de leur responsabilité de décider que ces mêmes mécanismes sont aujourd'hui fondamentaux ou pas.

Il existe un autre argument, au moins aussi important, pour douter d'une présentation de l'économie fondée sur des savoirs fondamentaux « consensuels ». Comme le note très bien M. Montoussé, personne n'envisage de défendre sérieusement qu'un consensus existe sur les questions « d'économie normative ». Autrement dit, les économistes sont largement en désaccord lorsqu'il s'agit de sélectionner une politique monétaire ou budgétaire à mener : Stiglitz lui-même défend par exemple la pertinence de l'opposition entre « la perspective interventionniste » et la « perspective non-interventionniste » et est considéré comme l'opposant essentiel aux politiques du FMI⁶⁸ auprès des pays du tiers-monde à travers son livre intitulé "la grande désillusion". Or la logique actuelle des programmes incite à aborder, sur de nombreux points, des questions « d'économie normative » qui nécessitent la présentation d'un débat, et l'identification de différents courants théoriques opposés. Dans le programme libanais de l'économie enseignée en classe de terminale ES, les principaux chapitres portent sur l'emploi, l'inflation, la relance et sur des politiques économiques structurelles. Pour toutes ces questions posées, il existe une opposition entre deux points de vue voire même entre deux courants, l'un considéré comme "interventionniste" et l'autre comme "libéral". Il est de la responsabilité des enseignants d'économie et de sciences économiques et sociales, de les faire découvrir aux élèves, et de leur permettre de se repérer dans ces débats, en se fondant sur des savoirs rigoureux et scientifiquement valides.

II.2- La relation entre le débat théorique et les savoirs économiques

La définition des « fondamentaux » soulève un deuxième problème, d'ordre épistémologique cette fois. Pour certains auteurs, les enseignants d'économie doivent éviter de se polariser sur les théories particulières de certains auteurs ou sur les débats théoriques, car la science

⁶⁸ Fonds Monétaire International

économique est centrée sur des savoirs "fondamentaux". M. Montoussé voit que l'enseignement d'économie doit reposer sur des fondements scientifiques, et se déclare très favorable à l'enseignement de modèles.

Une telle présentation suppose une forme d'autonomie entre les débats théoriques et les « savoirs fondamentaux ». Dans sa présentation des modèles fondamentaux et parfaitement assimilables par les élèves, M. Montoussé propose le modèle du circuit économique et le modèle du marché en concurrence pure et parfaite. Pour Buisson-Fenet, rien n'est plus associé aux débats théoriques que ces deux modèles⁶⁹, l'un relevant d'une vision macroéconomique des relations économiques, et l'autre relevant d'une représentation parfaitement néo-classique. Si l'on comprend le souci initial d'éviter que les cours de sciences économiques et sociales soient fondés sur des oppositions théoriques artificielles et peu pertinentes, une présentation de modèles théoriques « anonymes », sans les associer à un repérage des grands débats de la science économique, risque au contraire de priver les élèves de leur intelligibilité et cette démarche n'est pas compatible avec le troisième objectif⁷⁰ au niveau des orientations, des positions et des valeurs de l'enseignement de l'économie dans le projet fondateur libanais.

La découverte des mécanismes fondamentaux du circuit économique est indispensable, mais elle suppose aussi de s'appropriier les hypothèses sur lesquelles repose cette représentation de l'économie. Toute la difficulté du métier d'enseignant consiste précisément à montrer aux élèves que toute activité scientifique avance par la confrontation d'hypothèses, donc l'économie ne repose pas sur un combat irréductible entre une série d'écoles et de courants, persuadés de détenir la vérité, mais c'est une activité scientifique qui suppose la pluralité et le renouvellement des hypothèses et des modèles théoriques.

La discussion argumentée et la critique raisonnée des hypothèses et des mécanismes font partie intégrante de l'activité scientifique. De ce fait, la compréhension des règles du débat scientifique ne doit pas être secondaire pour les élèves. Au contraire, elle doit être au cœur de leur apprentissage. : J-M. Berthelot (2001) pense que la production du débat scientifique dans la classe, est un excellent moyen de répondre aux interrogations et aux doutes des élèves concernant les spécificités des sciences, problème auquel est confronté très régulièrement l'enseignant d'économie car les élèves ne sont pas d'avance convaincus de la dimension scientifique de l'économie. Reproduire le débat scientifique dans la classe, c'est donc montrer

⁶⁹ Emmanuel Buisson-Fenet a trouvé la présentation de Montoussé "comme s'il fallait absolument cacher l'étiquette, mais vendre malgré tout le pull-over aux élèves !"

⁷⁰ "Ne pas adopter le modèle transmissif des savoirs et se baser sur le modèle de la pédagogie active qui permette le libre épanouissement de l'élève et de laisser l'élève progresser à son propre rythme".

aux élèves que le discours économique ne relève ni d'une opinion ni d'une théorie spécifique, mais il suppose la confrontation entre théories d'une part, et entre théories et réel d'autre part. En plus, il s'agit de montrer aux élèves que la connaissance scientifique repose sur le débat contradictoire et qu'une connaissance nouvelle ne s'impose pas en raison d'un consensus des avis des différents courants. Pour se prémunir de la méfiance épistémologique des élèves, il n'est donc pas envisageable de s'appuyer sur l'argument du consensus, mais il faut au contraire leur montrer une activité scientifique vivante, qui se nourrit d'une remise en cause d'hypothèses, et de la confrontation des théories et concepts avec le réel.

II.3- La place de l'histoire de la pensée économique dans la relation pédagogique

Le dernier problème soulevé par le recentrage sur les « fondamentaux » concerne la place de l'histoire de la pensée économique dans l'enseignement. Selon M. Montoussé, elle prend une importance disproportionnée, compte tenu de l'avancement de la science économique, qui n'aurait plus besoin de se présenter aux élèves alourdie de toute son histoire. De plus, une telle présentation conduirait les élèves à inventer des débats qui n'ont pas lieu d'être, car ils ne tiennent pas compte des avancées de la science économique. M. Montoussé précise que dans l'enseignement supérieur, la place de l'histoire de la pensée économique est beaucoup plus réduite que dans l'enseignement secondaire, et qu'il conviendrait de suivre ce mouvement.

Buisson-Fenet voit que s'il est exact que, dans l'enseignement supérieur de l'économie, la place de l'histoire de la pensée économique a été réduite, le passage de ce constat à un recentrage de l'enseignement secondaire sur des savoirs "fondamentaux" délaissant l'histoire de la pensée économique soulève deux types de problèmes :

- a- il s'agit de savoir si l'enseignement de l'histoire de la pensée économique est inutile aux élèves de lycée ou pas.
- b- Il s'agit de s'interroger sur l'alignement entre les choix didactiques retenus dans l'enseignement secondaire et ceux de l'enseignement supérieur.

La question de la place de l'histoire de la pensée économique dans l'enseignement d'une science humaine est très importante et mise en débat d'une façon continue. Les pratiques sont très diverses selon les disciplines :

L'histoire par exemple accorde une place très réduite aux écoles historiques et à leurs débats dans l'enseignement secondaire alors qu'elles ont une place déterminante dans

l'enseignement supérieur de l'histoire.

La philosophie donne une place centrale à l'histoire des débats philosophiques en terminale.

Pour la sociologie, il paraît inévitable de faire découvrir aux élèves les grands auteurs et les grands débats théoriques.

Pour les sciences humaines, il n'existe donc pas de pratique pédagogique largement partagée concernant la place à accorder à l'histoire d'une discipline dans l'enseignement secondaire.

Mais il est important d'analyser les avantages du fait d'accorder une large place à l'histoire des débats et au repérage d'écoles de pensée pratiqués en économie. En effet, cette démarche permet de structurer rapidement les connaissances des élèves en reformulant les débats économiques à partir des moments fondateurs où ces questions ont connu une vigueur particulière. Ainsi et à titre d'exemple, la présentation du débat sur le libre échange à travers l'opposition entre Ricardo et List ne rend pas compte de l'analyse actuelle du commerce international, de même concernant l'opposition entre le courant libéral classique et les idées du Marxisme-Léninisme, d'ailleurs actuellement le communisme chinois se transforme en ce qu'on appelle "socialisme du marché". Pourtant, cette opposition est pédagogiquement très utile, en effet concernant le libre échange, elle permet de mettre en scène différents problèmes soulevés par la notion d'avantages comparatifs et de structurer à partir de ce point les connaissances des élèves en présentant un contre-argument accessible à la thèse de Ricardo. D'autre part, concernant le communisme, il est bien utile que les élèves aient accès au communisme de Marx et Lénine afin de pouvoir l'évaluer et détecter les points faibles que les chinois sont en train d'éviter dans leur système.

Y. Chevillard (1985) montre que les savoirs enseignés ne découlent pas tout naturellement des dernières avancées de la recherche et de l'état actuel d'une science. Ils résultent au contraire d'un travail complexe, où se mêlent des contraintes très variées, de transposition didactique qui vise à produire des objets d'enseignement à partir des savoirs scientifiques. Ainsi, l'illusion que porte au fond la notion de "recentrage sur les fondamentaux", c'est l'illusion de la transparence des relations entre les savoirs produits par la science économique actuelle et les savoirs construits pour être enseignés dans les classes.

De plus, si l'université accorde aujourd'hui une place réduite à l'histoire de la pensée économique, ce ne veut pas dire qu'il ne faut pas accorder à l'histoire de la pensée, une place importante dans l'enseignement secondaire. En effet, concernant l'enseignement de sciences économiques et sociales en France, le projet fondateur se base sur un jumelage entre économie, sociologie et d'autres disciplines pour former une discipline scolaire qui est "les

sciences économiques et sociales" et cela en prenant en considération l'unité des sciences sociales afin d'éliminer tout lien entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Certains auteurs pensent que l'enseignement universitaire a des objectifs bien distincts, il vise à former progressivement des étudiants à des savoirs spécialisés sur base de recherche, et donc à l'état le plus récent de la discipline. De ce point de vue, il n'y a aucune raison objective de soutenir que l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire devraient se fonder sur les mêmes choix pédagogiques car ils n'ont pas les mêmes objectifs.

D'autre part, même concernant l'enseignement supérieur, la marginalisation de l'histoire de la pensée économique n'est pas très avantageuse, en effet les professeurs des universités constatent des difficultés rencontrées par nombre d'étudiants pour s'approprier les connaissances économiques. Sans la "culture générale" de la discipline apportée par la fréquentation approfondie de l'histoire des débats et des questionnements propres à l'économie, les étudiants présentent des difficultés à donner du sens aux enseignements qu'ils reçoivent. C'est le cas des étudiants au CAPES d'économie à la faculté de pédagogie de l'université libanaise qui ont un grand besoin de se former en matière de pensée économique pour pouvoir enseigner l'économie dans le secondaire surtout que le programme d'économie au secondaire est axé sur l'opposition entre les écoles et les courants économiques, ainsi le cours de "séminaire de recherche" enseigné au CAPES est entièrement consacré aux écoles de pensée en économie.

Conclusion

L'importance et le rôle de l'épistémologie dans l'enseignement des sciences économiques sont primordiaux. Ce domaine est très délicat surtout dans le cas de l'économie qui comme on l'a déjà signalé, comporte beaucoup de spécificités par rapport aux autres disciplines enseignées. Il serait très difficile d'améliorer cette discipline et sa transmission aux élèves sans revoir la place de l'épistémologie en classe d'économie dans les écoles libanaises et ainsi la formation épistémologique des enseignants et la nécessité de renforcer cette place à travers des séminaires d'orientation et des conférences ayant pour but de modifier le projet fondateur afin d'accorder plus d'importance à l'épistémologie économique.

Chapitre IV : Les Enjeux Didactiques de l'Enseignement de l'Économie

Section I : Démarche de la didactique

I- Définition et développement de la didactique

La didactique est une nouvelle branche des sciences de l'éducation qui cherche à comprendre, expliquer, modéliser les processus complexes en jeu dans l'enseignement et l'apprentissage. Elle devient un élément indispensable à prendre en compte dans la formation et apparaît aux concours de recrutement des personnels éducatifs. De même que dans toutes les disciplines, on a commencé à s'intéresser en la didactique de l'économie vu que cette dernière est devenue une matière scolaire enseignée au secondaire.

La didactique s'est intéressée pendant longtemps à la transmission des connaissances et des capacités, mais elle a évolué, elle ne s'intéresse plus uniquement au "comment enseigner", elle tente aussi de comprendre ce qui se passe dans la tête de l'élève, c'est-à-dire "comment apprendre".

La didactique puise ses outils théoriques ou méthodologiques dans diverses branches telles que la philosophie, la sociologie de l'éducation, la psychologie, les disciplines scientifiques etc. Elle les intègre pour les mettre au service d'un projet : l'apprentissage d'un savoir.

La recherche en didactique a pris son essor et a montré son efficacité en travaillant sur des contenus disciplinaires précis. Le point de départ est la didactique des mathématiques. Actuellement les didactiques des différentes disciplines restent à des niveaux de développement très divers. Les didactiques des sciences humaines dont parmi elles celle de l'économie démarrent à peine.

II- Qu'est-ce que la didactique

En sciences économiques et sociales, on utilise fréquemment l'image du triangle didactique pour représenter les relations entre l'élève, le savoir et l'enseignant.

La didactique étudie l'ensemble de ces relations:

- Les relations de l'élève au savoir qui relèvent de l'étude des représentations⁷¹.
- Les relations de l'enseignant et de l'élève qui relèvent de l'étude des situations d'apprentissage.
- Les relations de l'enseignant et du savoir qui relèvent de l'étude de la transposition didactique⁷².

Ces différentes relations impliquent:

- que la didactique est une discipline scientifique qui porte un regard spécifique sur les phénomènes d'enseignement, mais l'idée selon laquelle la didactique ne concernerait que le rapport au savoir est rejetée.
- qu'il existe une didactique spécialisée pour chaque discipline enseignée, actuellement les recherches en didactique ont dépassé le concept d'une didactique générale.
- qu'il existe une unité de la démarche didactique à travers des concepts (transposition, représentations etc.) et à travers l'importance donnée aux savoirs.

III- la démarche didactique

La démarche didactique repose sur deux idées essentielles:

- L'idée selon laquelle l'activité d'enseignement tire sa légitimité de sa référence aux savoirs-savants est certes contestée. En sciences économiques et sociales, les didacticiens ne se sont jamais fixé des objectifs technologiques ou professionnels, en effet les SES privilégient l'appropriation par les élèves de connaissances produites par des communautés scientifiques. De même, l'évolution des contenus d'enseignement montre bien que la référence aux savoirs-savants est décisive. Il ne s'agit pas de "produire l'enseignable", mais de rendre enseignable⁷³ un savoir savant produit dans la communauté scientifique.

Les professeurs de SES en France sont de grands utilisateurs de collections d'ouvrages (Repères, Bordas, Nathan...) qui se fixent explicitement pour objectif de rendre accessibles les savoirs savants. Au Liban, la tâche des professeurs d'économie est plus compliquée vu l'absence de la diversité des manuels (il existe un seul) ce qui demande une réflexion au niveau de la transposition didactique que les professeurs doivent effectuer afin d'atteindre un apprentissage sain et sauf de la part des élèves libanais.

⁷¹ Représentations économiques et sociales des élèves.

⁷² Le processus par lequel s'opère le passage des savoirs savants aux savoirs-appris par les élèves.

⁷³ À travers la transposition didactique.

- La connaissance par les enseignants des travaux de recherche en didactique et la nécessité de leur participation à ces recherches. L'activité enseignante suppose en effet l'adoption d'une attitude réflexive susceptible de fonder les décisions que l'enseignant doit prendre dans le cadre de ses activités, à titre d'exemple la réflexion épistémologique qui permet de mieux comprendre les difficultés que rencontrent les élèves en classe d'économie. En plus, l'histoire de la discipline permet de comprendre les obstacles aux apprentissages que rencontrent les élèves, par exemple, certains économistes ont mis du temps à admettre que la monnaie scripturale soit véritablement de la monnaie et il est probable que les élèves rencontrent des difficultés dans l'appropriation de ce concept.

Section II : La transposition didactique

Depuis les années 1980, le concept de transposition didactique occupe une place centrale dans les débats sur l'enseignement. En France, ce concept a suscité des débats qui ont pris une place importante dans le système éducatif français concernant le lien entre la théorie de la transposition didactique et la pratique au quotidien de l'enseignement des SES. Au Liban, on n'a pas assisté jusqu'à présent à aucun débat sur l'usage de la transposition didactique malgré l'absence de diversité de livres scolaires pour l'enseignement de l'économie, ce qui rend la tâche des enseignants plus difficile et ce qui nécessite de la part de ses derniers un effort supplémentaire afin de rendre les savoirs savants d'une "économie" pleine de débats et de critiques en savoirs enseignables.

I- Définition et concept de la transposition didactique

La transposition didactique est le processus par lequel s'opère le passage des savoirs savants aux savoirs appris par les élèves.

Les débats sur l'enseignement en France ont opposé les partisans de l'école traditionnelle (se basant sur le savoir) et de ses méthodes transmissives aux partisans des méthodes nouvelles (se basant sur l'élève et son activité autonome). Cette opposition a passé par de nombreuses confrontations entre politiciens et syndicats depuis les années 1960 jusqu'à présent. La théorie de la transposition didactique a profondément modifié les termes de ces débats en mettant l'accent à la fois sur le savoir et sur l'activité de l'élève.

On peut distinguer une transposition didactique externe et une transposition didactique interne.

I.1- La transposition didactique externe

Elle constitue le passage du savoir-savant au savoir-à-enseigner. Les programmes officiels constituent les savoirs-à-enseigner. En France, leur élaboration résulte d'un processus social complexe où interviennent le pouvoir politique, l'administration (inspection), les spécialistes de la discipline (chercheurs, universitaires), les médias, les syndicats etc. Cependant les programmes ne sont pas seuls à définir les savoirs-à-enseigner, les manuels de SES y contribuent aussi fortement. Au Liban, programmes et manuels sont confondus, les programmes d'économie enseignés au secondaire sont rédigés par un groupe d'enseignants

d'économie qui eux-mêmes sous le cadre du CRDP ont élaboré un seul manuel scolaire utilisé par toutes les écoles, ainsi on note l'absence de contribution de la part des medias, de l'inspection et bien sur des syndicats des enseignants d'économie qui n'existent pas jusqu'à présent.

I.2- La transposition didactique interne

Elle consiste pour l'enseignant à déterminer sur la base des savoirs-à-enseigner, ce qui sera effectivement enseigné.

En France, l'étude des sujets de baccalauréat montre que la sociologie occupait une place moins importante que l'économie dans l'enseignement. Les enseignants de SES ont mis en œuvre des savoirs enseignés qui diffèrent des savoirs qui seront appris par les élèves. Cette comparaison entre savoirs-savants et saviors-appris est un sujet périodique de préoccupation.

Au Liban, une même étude sur les sujets de baccalauréat montre que la Gestion occupe une place nettement moins importante que l'économie, ainsi il est nécessaire de s'interroger sur la nature du savoir qui doit être enseigné et appris par les élèves.

La transposition didactique repose sur le fait que le savoir savant n'est pas directement enseignable, il suffit de lire "le capital" de Marx ou "la théorie générale de l'emploi de l'intérêt et de la monnaie" de Keynes pour s'en convaincre. Il faut donc transposer un savoir qui obéit aux exigences du système d'enseignement. Considérer que l'enseignement doit être aussi proche que possible du savoir-savant est une illusion dangereuse. Certains économistes n'ont pas bien compris les idées de Keynes élaborées dans sa "théorie générale", alors comment peut-on attendre que des élèves en secondaire puissent le faire.

A l'inverse, il n'est pas possible de s'affranchir de toute référence au savoir-savant et à son évolution car sans références aux économistes, le débat économique entre courants et idéologies n'aura plus de logiques et ainsi ne serait plus un savoir enseignable.

La transposition didactique privilégie la réussite, la continuité et la synthèse:

- la réussite, parce que dans les savoirs enseignés, les enseignants doivent effectuer un tri, les recherches et théories non réussies ou bien non vérifiées ne doivent pas être présentées aux élèves.
- La continuité, car la transposition didactique ne tient pas compte des interruptions dans le temps; M. Friedman doit être représenté comme un économiste qui vient juste après A. Smith pour corriger les erreurs de l'économie classique traditionnelle.

- La synthèse, parce que, dans la transmission des savoirs aux élèves, seuls les moments forts de la recherche seront retenus, par exemple on tient compte de "la théorie générale" de Keynes qui a eu un fort succès au dépend de l'économie classique et non pas de son "traité sur la monnaie" qui a été fortement critiqué par plusieurs économistes libéraux.

A la suite de M. Verret (1975) et de Y. Chevallard (1985), on devrait prendre en considération trois éléments essentiels qui définissent la transposition didactique:

- La désyncrétisation du savoir: son découpage en champs de savoirs susceptibles de faire l'objet d'apprentissages spécialisés. Par exemple, les lecteurs d'Adam Smith savent qu'il n'a pas seulement écrit "la richesse des nations", mais aussi "la théorie des sentiments moraux". De même pour Keynes entre ces deux ouvrages "le traité sur la monnaie" et "la théorie générale", on trouve les trois motifs de détention de la monnaie tandis que le quatrième motif "de financement" est représenté aux lecteurs comme paru dans un article après la publication de "la théorie générale".
- La dépersonnalisation du savoir: dépersonnalisation entre le savoir et celui qui l'a produit. Cette dépersonnalisation signifie que la transposition sépare le texte du savoir des conditions personnelles de sa production. Par exemple, ce n'est pas important d'étudier si les rapports de J.M. Keynes avec son père John Neville Keynes, dernier représentant de la tradition ricardienne, expliquent l'hétérodoxie de la pensée de Keynes. Ce qui importe c'est la définition des propensions à épargner et à consommer, la relance par la demande,.....
- La programmabilité des apprentissages: le découpage du savoir en séquences ordonnées de façon logique et susceptibles de faire l'objet d'une évaluation. Par exemple, on traite les formes de chômage en classe de seconde, ensuite on traite les politiques conjoncturelles de lutte contre le chômage en classe de terminale dans le programme libanais.

Y. Chevallard introduit le concept de "système didactique" ou de "triangle didactique" pour désigner les rapports entre l'enseignant, le savoir enseigné et l'élève. Le concept de "système" utilisé par Chevallard souligne les interdépendances entre les trois éléments du système. Chevallard introduit aussi le concept de "système d'enseignement" qui regroupe un environnement social, une noosphère et l'ensemble des systèmes didactiques. Au sein de l'environnement, on trouve les parents, les savants, les décideurs politiques et administratifs etc. La noosphère est "la sphère où l'on pense" les questions d'enseignement: elle regroupe les

associations des professeurs (APSES et Action SES en France, pas d'associations des professeurs au Liban), les professeurs militants, les mouvements pédagogiques... Elle se manifeste par des colloques, des rencontres, des doctrines et des propositions soumises au débat. De telles activités doivent aboutir à une amélioration continue de l'enseignement des sciences économiques et sociales en France, cependant cette "noosphère" n'existe pas au Liban. En effet on ne trouve ni de professeurs militants qui s'intéressent à l'avenir de la discipline, ni d'association de professeurs, ni des colloques et des rencontres depuis le genèse de l'enseignement de l'économie en secondaire en 1998 jusqu'à présent. En l'absence de cette noosphère il sera difficile d'aboutir à des réformes afin d'améliorer cette discipline. En plus l'action de cette noosphère est décisive dans le processus de transposition didactique : élaboration des programmes, mise au point et diffusion de normes didactiques etc. En France, dans l'histoire des sciences économiques et sociales, l'action de cette noosphère est facilement perceptible. La noosphère joue un rôle de tampon entre l'environnement et les systèmes didactiques, et en même temps "elle maintient dans des limites acceptables l'autonomie des systèmes didactiques" (Chevallard, 1985, p.28).

Suite à la construction théorique de Chevallard, on note quatre éléments essentiels:

- l'importance accordée au savoir dans le fonctionnement des systèmes d'enseignement.
- l'importance accordée au contrôle que le système social (la noosphère) exerce sur les systèmes didactiques.
- l'importance accordée à la dynamique des savoirs enseignés dont le contenu doit évoluer afin de garder "la bonne distance" avec les savoirs savants. Cela nécessite des mouvements de réforme qui adaptent les savoirs à enseigner en fonction de la dynamique des savoirs savants et de la dynamique sociale.

II- Le contrat didactique

II. 1- Le contrat

Y. Chevallard a parlé de "contrat didactique"⁷⁴ comme étant un cadre où se déroulent tous les actes d'enseignement. Il s'agit d'un contrat dans la mesure où l'enseignant et l'élève attendent l'un de l'autre un certain type de comportement. Ainsi, on attend de l'enseignant de remplir ses

⁷⁴ Il ne faut pas confondre "contrat didactique" et "contrat pédagogique" qui repose sur l'explicitation des tâches et responsabilités respectives de l'élève et de l'enseignant.

tâches d'une façon efficace au niveau de la méthode d'enseignement et de l'évaluation de ses élèves. On attend des élèves d'effectuer les tâches fixées par le professeur et de s'intéresser à la matière enseignée, etc. D'après Chevallard, ce contrat porte sur ces comportements, mais aussi et surtout sur les savoirs. L'enseignant doit savoir fixer des tâches que les élèves peuvent réaliser (ni trop complexes, ni trop simples) pour cela, il doit bien connaître la discipline qu'il enseigne.

Au Liban, le contrat didactique ne peut être réalisé dans de bonnes conditions, en effet la majorité des enseignants d'économie dans le cycle secondaire ne sont pas des économistes mais plutôt des gestionnaires qui ne maîtrisent pas efficacement leur discipline ce qui augmente les chances de non réalisation de ce contrat didactique.

II. 2- Le temps didactique

L'enseignant doit gérer la tension qui existe entre le temps didactique et le temps de l'apprentissage. L'enseignant dispose d'un horaire hebdomadaire, d'un certain nombre de semaines dans l'année. Une progression doit être généralement adoptée, elle consiste à fixer une durée pour chaque thème du programme et l'ordre dans lequel les thèmes seront traités. Cette gestion du temps est une caractéristique inhérente à l'activité didactique. Cependant ce temps didactique est différent du temps de l'apprentissage. L'apprentissage se déroule d'une façon discontinue, il suppose des réorganisations de la structure du savoir et donc des retours en arrière sur des concepts acquis antérieurement mais dans le sens où la portée se modifie. L'enseignant doit donc gérer cette tension, il n'est pas possible d'ignorer les contraintes du temps didactique.

Au Liban, la tension existant entre le temps didactique et le temps de l'apprentissage n'est pas bien gérée, en effet la majorité des enseignants n'arrivent pas à finir à temps leur programme et doivent avoir recours à des heures supplémentaires.

Tableau 23 : La capacité de terminer le programme de terminale sans avoir recours à des heures supplémentaires

	En %
Enseignants n'ayant pas besoin d'heures supplémentaires	27
Enseignants ayant besoin d'heures supplémentaires	45
Non réponse	28
Total	100

Source : Enquête 2005.

En plus l'ordre de traitement des thèmes du programme n'est pas respecté par une grande part des enseignants, ce qui aboutit à une répétition des concepts et à de sérieux problèmes concernant l'apprentissage. Par exemple, le fait de traiter le troisième thème du programme de terminale portant sur les politiques conjoncturelles de relance, de lutte contre le chômage et contre l'inflation, avant le premier thème portant sur les définitions des notions de croissance économique et de développement, est difficile de réussir au niveau de l'apprentissage. Il faudrait commencer par expliquer la croissance avant d'analyser les politiques qui permettent de l'atteindre, en plus cela aboutit à un gaspillage du temps quand l'enseignant retourne au premier thème pour redéfinir la croissance et ses modalités. Ainsi le respect de l'ordre de traitement des thèmes établi dans le manuel d'économie doit être respecté afin d'éviter de telles conséquences.

Tableau 24 : Le respect de l'ordre de traitement des thèmes par les enseignants d'économie au Liban

	En %
Enseignants suivant l'ordre établi dans le manuel	66
Enseignants ne suivant pas l'ordre établi dans le manuel	33
Non réponse	1
Total	100

Source : Enquête2005.

La question du temps didactique met en évidence le pouvoir de l'enseignant dans le contrat didactique. C'est l'enseignant qui décide que tel concept ou telle méthode sont acquis et qu'il n'est plus nécessaire d'y revenir ou bien qu'il faut au contraire s'y attarder encore.

II. 3- La relation entre la transposition didactique et l'apprentissage des élèves

Il est important que l'enseignant crée les conditions nécessaires pour que l'objet d'enseignement ait du sens pour l'apprenant, ainsi il faut lier le savoir à l'élève et non plus au créateur du savoir-savant, il faut aussi réinscrire le savoir dans un système de connaissances, dans un contexte épistémologique qui n'est pas celui du savoir-savant mais celui de l'acte d'enseignement et de l'interaction en classe entre l'enseignant et les élèves. L'apprentissage est

lié à la "dévolution du problème"⁷⁵ qui repose sur une situation-problème, il faut que l'élève soit confronté à un objectif-obstacle afin qu'il se retrouve en situation de recherche. Si l'enseignant se contente de reproduire le savoir savant, il n'y aura pas d'apprentissage car le système des représentations des élèves ne sera pas modifié. Mais la dévolution du problème ne peut pas consister non plus à faire comme si le savoir-savant n'existait pas et à abandonner l'élève à lui-même dans une recherche qui n'aboutit pas à de résultats positifs. L'enseignant est donc responsable de gérer une nouvelle tension caractéristique de la transposition didactique entre la nécessité de créer une situation énigme et d'apporter aux élèves des éléments d'informations, des problématiques et des supports documentaires afin de les permettre d'accéder au savoir.

Cette capacité de gérer de telles tensions est difficile si l'enseignant n'a pas une bonne formation en didactique, ce qui est le cas de la majorité des enseignants d'économie au Liban dont la majorité⁷⁶ n'a pas suivi une formation de Capes avant de commencer à enseigner l'économie au secondaire.

II. 4- Les effets Topaze et Jourdain et l'apprentissage des élèves

Le didacticien des mathématiques G. Brousseau attire l'attention sur deux types de comportements des enseignants qui sont de nature à faire obstacle au processus d'apprentissage:

- L'effet Topaze⁷⁷, qui consiste que le professeur doit prendre à sa charge le travail qui devrait être celui de l'élève. En France en sciences économiques et sociales, de nombreux travaux sur documents relèvent de l'effet Topaze puisque la réponse aux questions posées consiste à reproduire une phrase ou un mot qui se trouve dans le document étudié. Cette pédagogie qui se présente comme "active" et qui est basée sur un travail sur document n'implique en réalité aucune activité intellectuelle de la part des élèves (Beitone et al, 2004, p.61).

⁷⁵ Concept qui a été introduit par le didacticien des mathématiques G. Brousseau qui lie l'apprentissage des élèves à une situation d'objectif-obstacle.

⁷⁶ 92% des enseignants d'économie n'ont pas suivi une formation de Capes avant de commencer à enseigner (enquête 2005).

⁷⁷ Par référence à la première scène du célèbre "Topaze" de Marcel Pagnol: le maître fait une dictée à un mauvais élève; ne pouvant pas accepter trop d'erreurs grossières et ne pouvant pas non plus donner directement l'orthographe demandée, il suggère la réponse en la dissimulant sous des codages didactiques de plus en plus transparents.

- L'effet Jourdain⁷⁸ qui consiste pour le professeur à accepter comme l'indication d'une connaissance valide, une réponse qui ne l'est pas, en économie cet effet peut avoir des conséquences néfastes à cause de la possibilité de substituabilité entre concepts économiques comme croissance et développement, actions et obligations, revenu et capital, bénéfice et profit....Ainsi la distinction entre de tels concepts doit être très claire de la part des enseignants afin d'éviter de tomber dans l'effet Jourdain. Au Liban, le manuel d'économie devrait comporter un certain nombre d'activités à la fin de chaque chapitre consistant à clarifier ces distinctions à travers une pédagogie active caractérisée par un travail sur document, une telle proposition devrait être prise en considération dans le cadre d'une réforme générale des programmes d'économie qui n'a pas eu lieu depuis la genèse de cette discipline au cycle secondaire en 1999.

II. 5- La négociation du contrat didactique

Des contraintes s'imposent au niveau de la négociation du contrat didactique:

- Il existe des contraintes liées à la coutume qui s'élabore dans la classe. L'enseignant qui utilise les méthodes d'enseignement traditionnelles basées sur une transmission du cours par l'enseignant et la préparation d'exercices d'application par les élèves, aura beaucoup de difficultés pour instaurer une démarche didactique caractérisée par l'esprit d'analyse que doivent posséder les élèves surtout qu'au Liban, l'épreuve officielle d'économie en classe de terminale ES est basée sur un travail d'analyse sur documents plus que sur un effort de mémorisation.

Tableau 25 : Le lien entre l'épreuve officielle et le savoir selon les enseignants d'économie au Liban

	En %
Enseignants qui croient que l'épreuve dépend le plus d'un effort de mémorisation	12
Enseignants qui croient que l'épreuve dépend le plus d'une capacité d'analyser les concepts	72
Enseignants qui croient que l'épreuve dépend des deux en égalité	11
Non réponse	5
Total	100

Source : Enquête 2005.

⁷⁸ Défini par Guy Brousseau et baptisé par référence à la scène du "Bourgeois gentilhomme" de Molière, où le maître de philosophie "enseigne" ce que sont les voyelles et la prose. Il remplace un savoir (l'orthographe, ce que sont les voyelles) par un comportement (le A se forme en ouvrant fort la bouche) et laisse croire à l'élève qu'il a acquis un savoir, c'est une forme de l'effet Topaze.

De même, un enseignant qui n'utilise jamais l'audiovisuel comme instrument d'apprentissage aura aussi des difficultés pour bien préparer ses élèves à l'épreuve officielle et de surmonter les contraintes liées à la coutume qui s'élabore dans la classe (Beitone et al, 2004). Au Liban, la majorité des enseignants d'économie au secondaire⁷⁹ n'utilise pas l'audiovisuel et ainsi ne pourront pas surmonter de telles contraintes.

Tableau 26 : L'utilisation de l'audiovisuel en cours d'économie par les enseignants au Liban

	En %
Enseignants qui utilisent l'audiovisuel dans leurs cours	6
Enseignants qui n'utilisent pas l'audiovisuel dans leurs cours	94
Total	100

Source : Enquête 2005.

En plus, certains enseignants éprouvent quelques difficultés pour convaincre les élèves à travailler sur un texte de Smith, de Keynes ou de Marx dans le cadre de la nécessité de l'usage de textes journalistiques comme source documentaire. Ce dernier type de contraintes est moins important concernant l'enseignement de l'économie au Liban qui contrairement aux SES enseignées en France, ne comporte pas un enseignement de spécialité fondé sur l'étude de textes d'auteurs reconnus en sciences économiques. Pour conclure, on peut affirmer que l'enseignant d'économie doit franchir l'obstacle de la coutume pour négocier un bon contrat didactique avec ses élèves.

III- La pertinence de la théorie de la transposition didactique dans l'enseignement de l'économie au Liban et de sciences économiques et sociales en France

En 1995, A. Beitone et A. Legardez lancent la discussion sur l'usage de la théorie de la transposition didactique en sciences économiques et sociales en France. Pour eux, cette théorie est pertinente pour les SES⁸⁰. Elle permet de rendre compte de l'histoire des sciences économiques et sociales au niveau de la décision politique de création de cet enseignement et

⁷⁹ Cycle d'enseignement secondaire.

⁸⁰ Sciences économiques et sociales

du débat social qui a eu lieu pendant les années 1960 et au niveau de la construction d'une noosphère et des contenus d'enseignement sous l'effet de l'évolution des savoirs de référence (Beitone, 2004, p.67).

III. 1- La pertinence de la transposition didactique pour les sciences économiques et sociales

Beitone et Legardez trouvent que l'approche en termes de transposition didactique permet d'engager un débat sur trois types de difficultés que rencontre l'enseignement de sciences économiques et sociales en France.

- Difficultés épistémologiques : D'après ces auteurs, le projet fondateur⁸¹ renvoie à une conception empiriste de la construction des savoirs et alimente un scepticisme ou une méfiance à l'égard d'une partie significative de la production scientifique en sciences économiques.
- Difficultés au niveau des apprentissages des élèves : Pour ces auteurs, il faut se méfier de "l'inductivisme pédagogique" et s'appuyer sur les théories constructivistes de l'apprentissage qui n'opposent pas l'existence d'un savoir préexistant et l'activité intellectuelle des élèves.
- Difficultés institutionnelles : Beitone et Legardez insistent sur la fragilité des sciences économiques et sociales et sur la nécessité d'un renforcement des liens avec les communautés savantes de référence.

Ainsi, pour les partisans de la théorie de la transposition didactique, les enseignants doivent reconnaître le primat de la référence au savoir savant et par suite assumer la transposition. Dans le cadre d'une recherche conduite à l'INRP en 1992 comportant une enquête portant sur les représentations des élèves et des professeurs à propos de l'enseignement de la monnaie, deux résultats ont été mis en évidence:

- Les représentations des élèves et les obstacles aux apprentissages ne sont pas toujours conformes à ce qu'anticipent les professeurs.
- Un certain nombre d'obstacles aux apprentissages peut être compris par les professeurs et surmonté par les élèves en s'appuyant sur l'histoire de la théorie monétaire qui ne peut être envisagée sans une transposition didactique.

⁸¹ Projet fondateur de l'enseignement de sciences économiques et sociales en France.

Au Liban, en présence d'un seul manuel d'économie, il est important que les enseignants aient recours à la transposition didactique des savoirs savants et non se baser exclusivement sur le manuel d'économie afin d'éviter les obstacles aux apprentissages cités ci-haut. Cette démarche doit suivre un débat en la matière qui n'a toujours pas commencé car les enseignants sans formation didactique et pédagogique ont besoin d'orientations en matière didactique afin d'améliorer leur performance en classe et d'éviter les obstacles aux apprentissages par leurs élèves, ce qui n'est pas le cas des enseignants de l'économie au Liban dont la majorité n'utilise pas la transposition didactique.

Tableau 27 : La nature du cours que les enseignants utilisent en classe

	En %
Enseignants qui utilisent le manuel	58
Enseignants qui utilisent la transposition didactique	9
Enseignants qui dictent un résumé du cours	12
Non réponse	21
Total	100

Source : Enquête 2005.

III. 2- La transposition didactique comme théorie inadaptée aux sciences économiques et sociales

En France, pour les défenseurs du "projet fondateur" de l'enseignement de sciences économiques et sociales, la théorie de la transposition didactique ne peut s'appliquer à leur discipline. Pour eux, l'enseignement secondaire ne peut consister en un processus de transmission du savoir savant. La transposition didactique analyse la distance inévitable entre le savoir enseigné et le savoir savant, c'est pourquoi elle ne peut être considérée comme théorie pertinente pour les sciences économiques et sociales.

1- Le lien entre l'enseignement universitaire et scolaire de l'économie

En plus, ces "défenseurs" considèrent que le recours au concept de transposition didactique est une façon de soumettre l'enseignement des sciences économiques et sociales à l'autorité de

l'université. Ils font observer que les SES n'ont pas de savoir de référence à l'université où l'on n'enseigne pas les SES mais les sciences économiques.

S. Joshua défend l'usage de la transposition didactique et la référence au savoir savant et affirme qu'aucun savoir scolaire ne peut être à lui-même sa propre référence, "combien de temps pourrait durer un enseignement de mathématiques qui créerait une discipline scolaire fondée sur des théorèmes reconnus non valides par des mathématiciens?" (Joshua, 1998).

Au Liban, la référence à la transposition didactique et au savoir savant est indispensable pour éviter de transmettre aux élèves des informations fausses et erronées, par exemple il n'est pas acceptable de considérer dans le manuel d'économie en classe de terminale que J. M. Keynes est néo-libéral et qu'il est en faveur de l'intervention de l'Etat dans l'économie seulement en cas de crise, et une fois la crise dépassée, l'Etat doit arrêter son intervention et redevient un Etat libéral. De tels problèmes pourraient être résolus en ayant recours au savoir savant (la théorie générale de l'emploi de l'intérêt et de la monnaie de Keynes dans cet exemple) afin de présenter aux élèves un cours compatible avec les savoirs-savants de référence de l'économie. Le projet fondateur de l'enseignement de l'économie au Liban est basé sur le fait d'une nécessité d'un lien entre l'enseignement universitaire de l'économie et son enseignement secondaire. Contrairement qu'en France, la référence au savoir savant et aux spécialistes de la discipline semble indispensable afin de respecter les principes du projet fondateur libanais. Encore une fois, la pertinence de l'usage de la théorie de la transposition didactique semble être évidente pour l'enseignement de l'économie au Liban tandis qu'elle comporte beaucoup de polémiques pour l'enseignement de sciences économiques et sociales en France qui d'après son projet fondateur ne doit pas être lié à l'enseignement universitaire de l'économie.

2- La question épistémologique

Trois points doivent être pris en considération en analysant la relation qui lie la transposition didactique au débat épistémologique en économie :

- Les défenseurs de l'utilité de la transposition didactique insistent sur la nécessité de sélectionner au sein du savoir de référence ce qui sera enseigné aux élèves, d'organiser ces éléments sélectionnés en un texte du savoir marqué par une organisation en séquences, bref il faudra pour ces auteurs "didactiser" le savoir de référence. Pour eux, c'est une exigence au niveau de l'enseignement scolaire. La différence de vue

épistémologique des professeurs ne permet pas de fonder une attitude favorable ou hostile face à la théorie de la transposition didactique.

- Le projet fondateur des sciences économiques et sociales en France est fortement lié à une conception empiriste de la construction des connaissances. A ce niveau, il existe un débat épistémologique important entre les défenseurs du projet fondateur et les "refondateurs"⁸² qui considèrent qu'on ne peut appréhender le réel sans une grille de lecture théorique préalable.
- L'une des causes qui poussent les défenseurs du projet fondateur de l'enseignement de sciences économiques et sociales en France à rejeter la théorie de la transposition didactique est que cette dernière imposerait le découpage disciplinaire entre économie et sociologie en usage dans la recherche et à l'université. Elle consacrerait aussi une grande part à la théorie dominante en économie⁸³. Les "refondateurs" pensent qu'il faut s'assurer que le savoir utilisé en classe soit légitime par rapport à sa discipline de référence. Ils pensent aussi, du point de vue de la formation, que les élèves doivent s'appropriier la logique interne de chaque discipline. Pour A. Beitone, il existe une spécificité des sciences économiques et sociales qui réside dans la pluralité des paradigmes qui caractérisent les disciplines de référence. Pour cet auteur, il existe différentes conceptions pour plusieurs concepts en SES comme pour la monnaie, le marché... Cela suppose une réflexion didactique spécifique, mais cela ne remet pas en cause la théorie de la transposition didactique, si l'enseignant juge utile de conduire les élèves à s'approprier les termes du débat entre keynésiens et néo-classiques sur la question du chômage, il faudrait bien, à partir des savoirs savants produits par les différents paradigmes, opérer un travail de transposition (Beitone, 2004, 71).

Les deux premiers points cités ci-haut caractérisent un débat ouvert entre les "fondateurs"⁸⁴ qui travaillent dans le cadre de l'INRP et les "refondateurs" qui travaillent dans le cadre du CERPE⁸⁵ et sont applicables pour l'enseignement de SES en France et pour l'enseignement de l'économie au Liban. Cependant, concernant le troisième point, le découpage disciplinaire introduit par les "fondateurs" comme une raison pour rejeter la transposition didactique n'est pas valable pour l'enseignement de l'économie au Liban où l'économie et la sociologie sont deux matières totalement indépendantes et où le projet fondateur de l'enseignement de

⁸² Economistes qui proposent de refonder le projet fondateur sur base de la transposition didactique.

⁸³ La théorie classique et libérale.

⁸⁴ Economistes et pédagogues défenseurs du projet fondateur de SES en France.

⁸⁵ Centre d'études et de recherches sur la pédagogie de l'économie.

l'économie insiste sur la nécessité de lier l'enseignement scolaire et universitaire de l'économie. Malgré cela, on trouve jusqu'à présent une absence d'orientation pour les enseignants pour favoriser l'usage de la théorie de la transposition didactique ou même pour la rejeter, ainsi ce débat qui est rendu public en France est nécessaire mais totalement absent au Liban.

3- La transformation des savoirs et l'activité de l'enseignant

E. Chatel et son équipe de l'INRP sont les "fondateurs" et se sont mis à critiquer la théorie de la transposition didactique appliquée aux SES. E. Chatel préfère parler de "transformation des savoirs" plutôt que de transposition didactique, elle précise que "le savoir qui est produit dans la classe est le fruit de l'interaction élèves-enseignant" (Chatel, 1996, p.266) et cette "production d'enseignant" est pour elle le produit d'une légitimité spécifique qui n'a pas sa source dans le rapport au savoir-savant.

D'autre part, pour A. Beitone, M.A. Decugis, C. Dollo et c. Rodrigues, l'emploi du terme "transformation" ne peut être opposé à la théorie de la transposition didactique, puisque Chevallard lui-même emploie ce terme dans sa définition de la transposition didactique. En plus, Chevallard a souligné que la transposition n'est pas un transfert du savoir-savant, ni une copie, ni un résumé, ni un modèle réduit et que ceux qui participent à la transposition didactique ne sont pas des copistes passifs, mais font œuvre de "création culturelle". Pour ces auteurs, l'idée selon laquelle la théorie de la transposition didactique réduirait l'enseignant au rôle d'exécutant passif, ne peut reposer que sur une incompréhension de la théorie de la transposition didactique.

La divergence qui existe entre l'approche des "fondateurs" et celle des "refondateurs" est donc celle de la légitimité des savoirs à enseigner. Pour les partisans de la théorie de la transposition didactique en SES, le modèle s'applique bien aux SES, la légitimité des savoirs enseignés est toujours fondée en dernière instance sur la référence aux savoirs savants. L'évolution des savoirs enseignés s'explique alors par l'évolution des savoirs savants et l'état des débats au sein des communautés scientifiques qui produisent les savoirs de référence.

4- La pédagogie active et le rôle de l'élève en classe

La majorité des professeurs qui contestent la théorie de la transposition didactique affirme son attachement au modèle de la "pédagogie active". Ils voient une contradiction entre cette

théorie et ce modèle, c'est pourquoi ils préfèrent rejeter la transposition et se baser sur la "pédagogie active".

Les fondateurs, insistent que la transposition didactique ne dit rien à propos des démarches pédagogiques qu'il faut mettre en œuvre, pour eux cette théorie s'articule logiquement sur un modèle socioconstructiviste de l'apprentissage⁸⁶ et ainsi conduit nécessairement à des démarches qui visent toutes à conduire l'élève à une activité intellectuelle autonome en accordant une grande place aux représentations des élèves. La encore, ce débat important est totalement absent dans le cadre de l'enseignement de l'économie au Liban où les enseignants diversifient le modèle pédagogique qu'ils utilisent en classe bien que le projet fondateur de l'enseignement de l'économie au Liban précise qu'il faut adopter le modèle de la "pédagogie active".

Tableau 28 : Le modèle pédagogique utilisé par les enseignants d'économie au Liban

	En %
Enseignants qui se basent sur la transmission des savoirs	11
Enseignants qui se basent sur la construction des savoirs	65
Enseignants qui n'accordent pas d'importance	7
Non réponse	17
Total	100

Source : Enquête 2005.

Ce manque d'orientation pédagogique et didactique pour les enseignants de l'économie au Liban est très clair et peut être senti quand on voit que 65% des enseignants se basent sur la construction des savoirs qui est lié à la théorie de la transposition didactique tandis que seulement 9% des enseignants utilisent cette transposition⁸⁷.

5- La question des valeurs et de la citoyenneté

La théorie de la transposition didactique est aussi contestée par des professeurs de sciences économiques et sociales qui définissent leur discipline par son rôle dans la formation du citoyen. Dans cette perspective, la référence aux savoirs savants est inutile, en plus elle

⁸⁶ Modèle qui s'oppose à la transmission des savoirs et basé sur le recueil des représentations économiques et sociales des élèves afin d'atteindre un bon apprentissage sans obstacles.

⁸⁷ Voir tableau dans cette même section dans la partie III. 1- La pertinence de la transposition didactique pour les sciences économiques et sociales

pourrait être nuisible lorsque le savoir savant n'est pas conforme aux valeurs qu'il faut promouvoir dans la société.

Les partisans de la théorie de la transposition didactique voient que toutes les disciplines scolaires contribuent à la formation du citoyen, et non seulement les SES. Ainsi, il ne faut pas compter uniquement sur les sciences économiques et sociales pour former les citoyens. Pour ces auteurs, c'est en permettant au plus grand nombre d'accéder au savoir que l'on forme le citoyen et non en sélectionnant ce que l'on veut transmettre.

Les arguments des auteurs qui défendent le projet fondateur en France ne s'appliquent pas à l'enseignement de l'économie au Liban où le projet fondateur et contrairement qu'en France ne porte pas sur la formation du citoyen. De ce fait, il est évident que la théorie de la transposition didactique pourrait bien être utile pour l'enseignement de l'économie au cycle secondaire libanais.

III. 3- La formation des enseignants et l'importance de la transposition didactique interne

La transposition didactique est un cadre indispensable pour la conduite au quotidien des activités des enseignants. Elle invite tout d'abord à une lecture des programmes, et met l'accent sur l'importance de la transposition interne qui demande un retour vers les savoirs savants afin de s'assurer de la validité des savoirs enseignés. Il faut aussi s'assurer que les élèves ont bien acquis les savoirs en question. Plusieurs activités doivent attirer l'enseignant à avoir une vigilance épistémologique, à analyser les représentations économiques et sociales des élèves et à anticiper les obstacles aux apprentissages, parmi ces activités :

- la prise en compte des représentations des élèves
- l'organisation de l'activité intellectuelle autonome des élèves
- La validation des savoirs qui seront construits et transmis
- La mise en place de dispositifs d'évaluation

Pour conclure et dans la mesure où la théorie de la transposition didactique met l'accent sur l'importance des savoirs de référence sur le rôle actif du professeur dans la "didactisation" de ces savoirs, elle conduit nécessairement à préconiser la prise en charge de l'enseignement de l'économie au Liban et de SES en France par des professeurs disposant d'une solide formation initiale et continue et bénéficiant de ce fait d'une autonomie intellectuelle. Malheureusement

ce n'est pas le cas pour les enseignants d'économie au Liban dont la majorité⁸⁸ n'ont pas eu une formation pédagogique et didactique.

⁸⁸ 92% des enseignants n'ont pas suivi une formation de CAPES.

Section III : La théorie des représentations économiques et sociales : Un outil permettant la prise en compte des connaissances des élèves

La prise en compte des représentations dans l'enseignement des sciences économiques et sociales est devenue une pratique assez courante. De nombreuses recherches et expérimentations ont porté sur les représentations générales de l'économie aussi bien que sur des thèmes spécifiques dans le programme. Ces recherches ont montré l'intérêt d'une utilisation de l'analyse des représentations dans l'enseignement de SES en France.

I- Histoire du concept de représentations

Les représentations sociales sont associées à la notion de représentation collective proposée par E. Durkheim dans le champ de la sociologie.

Durkheim met en évidence le fait que l'on peut et que l'on doit même parler d'une conscience collective distincte des consciences individuelles :

Les représentations, les émotions, les tendances collectives n'ont pas pour causes génératrices certains états de la conscience des particuliers, mais les conditions où se trouve le corps social dans son ensemble. Sans doute, elles ne peuvent se réaliser que si les natures individuelles n'y sont pas réfractaires ; mais celles-ci ne sont que la matière indéterminée que le facteur social détermine et transforme. (Durkheim, 1894/1981, p. 105)

E. Durkheim a précisé le terme de « représentation collective » et a tenté d'en faire un objet d'étude autonome. Il veut notamment souligner la spécificité de la pensée collective par rapport à la pensée individuelle, cette dernière étant un phénomène purement psychique même si elle ne doit pas être réduite à l'activité cérébrale qui la fonde. La représentation collective, elle, est l'un des moyens par lesquels s'affirme la primauté du social sur l'individuel, même si elle ne se réduit pas non plus à l'agrégation des représentations des individus qui composent la société. Pour lui, c'est la tâche de la psychologie sociale d'étudier « de quelle façon les représentations s'appellent et s'excluent, fusionnent les unes dans les autres ou se distinguent ».

Pour autant, si Durkheim est le premier auteur à proposer le terme de représentation collective, il n'est pas, selon B. Orfali (2000, p. 236), l'initiateur d'une réflexion sur le concept de représentation lui-même. B. Orfali montre que R. Descartes est à l'origine d'une première réflexion, par son opposition entre la raison et la culture.

Certains historiens se sont intéressés notamment aux attitudes reposant sur des représentations collectives. C'est le cas de Ph. Ariès (1973) qui montre qu'à chaque époque de l'histoire il existe un âge privilégié et une périodisation particulière de la vie humaine : la « jeunesse » est par exemple l'âge privilégié du 17ème siècle, l'enfance celui du 19ème siècle et l'adolescence celui du 20ème. Ces variations d'un siècle à l'autre témoignent, selon Ariès, de l'interprétation naïve que l'opinion donne, à chaque époque, de sa structure démographique alors qu'elle ne pouvait pas toujours la connaître objectivement. S'appuyant plus particulièrement sur la période de l'enfance, il explique que dans la société médiévale par exemple, jusqu'au 12ème siècle environ, le sentiment de l'enfance n'existait pas. Il n'y avait pas de conscience collective de la particularité enfantine qui distingue essentiellement l'enfant de l'adulte même jeune. Dès que l'enfant avait dépassé la période où sa survie était improbable, il se confondait avec les adultes et il y avait par conséquent une certaine indétermination de l'âge, qui s'étendait à toute l'activité sociale : jeux, métiers, armes... Aux 16ème et 17ème siècles, un souci éducatif a commencé à animer certains hommes d'esprit et de loi, et on admettait alors que l'enfant n'est pas mûr pour la vie, qu'il faut d'abord le soumettre à un « régime spécial », une sorte de quarantaine, avant de le laisser rejoindre les adultes.

C'est en fait dans le domaine de la psychologie sociale que va être élaboré le concept de représentation sociale avec les travaux de S. Moscovici. Il publie en effet en 1961 une étude sur la diffusion de la psychanalyse auprès du public : La psychanalyse, son image et son public.

L'objectif de Moscovici est d'étudier la façon dont la presse présente la théorie de Freud et la façon dont le public réagit par rapport à cette théorie présentée de façon « médiatique ». Comment les individus se « représentent-ils » la psychanalyse ? Il a utilisé des questionnaires pour évaluer les connaissances d'un échantillon représentatif de la population française sur la psychanalyse, ses formes et utilisations contemporaines ainsi que sur son fondateur, Freud. Dans la seconde partie de son travail, il a analysé le contenu de tous les articles concernant directement ou indirectement la psychanalyse, parus dans 241 journaux et revues entre janvier 1952 et juillet 1956. C'est cette enquête qui sera donc à l'origine d'une première théorie de la représentation sociale. Cette analyse de la représentation sociale de la psychanalyse représente la tentative la plus importante d'élaboration du concept de représentations.

Pour J. C. Abric (1997b, p.11), la théorie élaborée en 1961 par S. Moscovici a longtemps été négligée par la communauté scientifique, mais elle est reconnue depuis une vingtaine d'années et constitue désormais une référence incontournable non seulement en psychologie sociale mais également dans d'autres sciences sociales. De nombreux colloques et ouvrages interdisciplinaires ont en effet été consacrés à ces questions.

De fait, l'étude des représentations sociales a ouvert un grand champ de recherches.

P. Mannoni tente pour sa part de classer les différentes études portant sur les représentations sociales en deux grandes tendances :

- des travaux cherchant à appréhender le concept de représentation sociale, à en spécifier les caractéristiques et les modalités de fonctionnement ;
- des monographies analytiques « cherchent à appréhender le système représentationnel dans son émergence sur la scène sociale en rapport soit avec des "catégories" sociales claires comme la profession soit avec des objets ou des phénomènes sociaux particuliers : représentation de la maladie, de la folie, de la technologie, des professions, de l'entreprise».

Aujourd'hui, on peut distinguer plusieurs « écoles » autour des représentations sociales. C'est ainsi que B. Orfali (2000) tente de dresser un panorama des différents courants :

- Elle distingue d'abord un courant « parisien » autour des travaux fondateurs de S. Moscovici et de D. Jodelet. Les travaux se réclamant de cette tradition s'articulent essentiellement autour de l'idée de noyau figuratif dans la représentation sociale et insistent sur le lien étroit qui existe entre les représentations et la société, ce qui donne d'ailleurs toute sa portée au qualificatif de « sociale ». Les auteurs de ce courant sont notamment R. Farr en Angleterre, I. Markova en Ecosse ou encore G. Duveen et son équipe de Cambridge.
- Un deuxième courant est né ensuite à l'université d'Aix dans les années soixante-dix, à la suite des travaux de P. Vergès et de C. Flament et dans la mouvance de J.-C. Abric autour des concepts de noyau central et d'éléments périphériques.
- Enfin, il existe également un courant genevois qui propose une approche sociétale des représentations sociales, autour de W. Doise notamment, et qui utilise les valeurs et les institutions comme paramètres d'analyse dans le cadre d'études sur les droits de l'homme.

De fait, l'ensemble des auteurs s'accordent aujourd'hui à penser que la théorie des représentations sociales « devrait permettre d'unifier l'approche de toute une série de

problèmes situés à la croisée de la psychologie et des autres sciences sociales » (Jodelet, 1984, p. 378).

II- Définition, formation et structure des représentations sociales

II. 1 – Définition et caractéristiques

Pour S. Moscovici, les représentations se construisent dans le cadre des pratiques quotidiennes et sont partagées par l'ensemble d'un groupe social au-delà des particularités individuelles. Il a ainsi montré que la représentation engage une activité de transformation d'un savoir (la science) dans un autre (le sens commun).

A. Giordan, Y. Girault et P. Clément (1994) ont proposé la définition suivante : "les représentations apparaissent comme un univers construit de significations, mettant en jeu des savoirs accumulés et plus ou moins structurés, proches ou éloignés des connaissances scientifiques qui leur servent de référence" (Giordan et al, 1994, p.10).

De nombreuses définitions de ce concept ont été données, on peut relever les caractéristiques communes suivantes :

- L'existence des représentations : chaque individu a son système de représentations.
- Les représentations ne sont pas des connaissances scientifiques, mais elles ne sont pas non plus une forme de connaissance strictement non scientifique.
- Les représentations ont une structure complexe formée d'un "noyau dur" et de périphéries.
- Les représentations sont d'abord constituées d'idées, de croyances, de jugements, de visions du monde, d'opinions ou encore d'attitudes.
- Ces idées, croyances ou opinions, aboutissent à la constitution d'une véritable connaissance, généralement qualifiée de spontanée et naïve. Pour la majorité des auteurs, ces connaissances ne doivent pas être invalidées comme fausses ou erronées. Elles sont distinctes de la connaissance scientifique, mais l'enseignant ne doit pas négliger l'importance.
- Cette connaissance est socialement élaborée et partagée. D. Jodelet précise que le social intervient de plusieurs manières : contexte concret dans lequel se situent les

personnes et les groupes, communication entre les individus, codes, valeurs et idéologies liés aux positions ou appartenances sociales spécifiques.

De nombreux didacticiens des sciences ont proposé d'abandonner le terme de "représentations" pour le remplacer par celui de "conceptions" en s'appuyant généralement sur l'origine psychologique du concept de "représentations", ils avancent que ce concept est trop complexe pour pouvoir être utilisé en didactique.

II. 2 – Formation des représentations

La plupart des auteurs ayant étudié les représentations sociales s'accordent là encore pour insister sur leur caractère construit et structuré. Pour Johsua et Dupin (1989) par exemple, on peut nommer représentation « le contenu structuré de la pensée d'un sujet ». Les représentations sociales ne sont pas simplement des visions du monde, elles sont également de véritables reconstructions mentales.

C'est notamment S. Moscovici qui a mis en évidence la façon dont le social transforme une connaissance en représentation, à l'aide de deux processus qui sont l'objectivation et l'ancrage. Ces deux processus sont aujourd'hui décrits par la plupart des auteurs ayant travaillé sur les représentations sociales. Selon Lassarre (1995), "le premier processus est indispensable à la formation d'une représentation, le second lui permet d'être fonctionnelle et "sociale".

L'objectivation consiste selon J. F. Dortier (1999), "à transformer une notion abstraite et complexe en une réalité simple, concrète et perceptible sous une forme imagée". L'objectivation procède donc de la simplification, et on distingue généralement trois phases de ce processus :

- sélection et décontextualisation : les sujets vont dans un premier temps faire un tri dans les diverses informations qui circulent sur l'objet de la représentation. Ils vont privilégier certaines informations au détriment d'autres, tout en les dissociant de leur contexte social initial, beaucoup trop complexes pour eux. D. Jodelet (1984) précise ainsi que "ces informations sont détachées du champ scientifique auquel elles appartiennent, du groupe d'experts qui les a conçues, elles sont appropriées par le public qui, les projetant comme faits dans son univers propre, peut les maîtriser".

- formation d'un noyau figuratif : à partir des éléments et des notions sélectionnés, l'individu va dans une deuxième étape construire le noyau figuratif de la représentation.

Celui-ci comportera simplement quelques notions, qui, agencées d'une certaine façon, formeront le noyau essentiel de la représentation.

- naturalisation : enfin, dans une dernière phase du processus d'objectivation, le schéma figuratif, totalement détaché de la théorie initiale, devient élément de la réalité. Ce noyau figuratif acquiert alors un statut d'évidence qui le rend "non discutable" : il se naturalise.

Après l'objectivation, l'ancrage est, selon J. F. Dortier, un second caractère associé à la formation de la représentation sociale : il rend compte du fait qu'une représentation, pour s'incorporer à un réseau de représentations existantes, doit y trouver une place et une fonction. Elle doit être "fonctionnelle". Elle donne du sens à des phénomènes nouveaux.

P. Vergès (1999), quant à lui, distingue trois types de processus par lesquels un individu acquiert des informations sur son environnement, processus qu'il nomme "procès cognitifs" :

- le procès de sélection : lorsqu'un individu – ou un élève – est interrogé sur un objet donné, il va commencer par chercher à repérer les caractéristiques les plus évidentes selon lui, de cet objet. Il va ainsi sélectionner ce qui lui semble relever des traits significatifs de l'objet en question. Il s'agira selon Vergès des éléments organisateurs de la représentation. L'individu repère aussi des éléments périphériques ayant une certaine importance.

- le procès connotatif : par ce processus, l'individu interrogé va attribuer des qualités, des propriétés, aux éléments qu'il a sélectionnés dans un premier temps.

- le procès de schématisation : dans une troisième étape, le processus de schématisation va permettre à l'individu d'organiser sa représentation de l'objet étudié. Il va ainsi construire un réseau, dans lequel chaque élément de la représentation est relié à d'autres.

Dans ces deux types d'analyse⁸⁹, les individus forment d'abord leurs représentations par simplification, en sélectionnant les éléments qui leur semblent les plus représentatifs de l'objet ou du phénomène qu'ils ont à se représenter. Ensuite ils organisent leurs représentations notamment sous forme de réseau.

⁸⁹ Objectivation et ancrage.

P. Verges s'est basé sur une enquête effectuée sur les représentations sociales de l'économie des jeunes à trois stades de leur parcours scolaire (début du collège, entrée au lycée et fin de lycée) pour montrer que pour ces jeunes, l'économie est vue à plusieurs niveaux :

- à un premier niveau, on a une économie très liée à des pratiques quotidiennes.
- à un deuxième niveau, l'économie devient une économie qualifiée, les qualificatifs pouvant être sociaux ou moraux, voire même idéologiques.
- à un troisième niveau, ces représentations expriment une vision complètement articulée entre les éléments économiques et les éléments sociaux.

II. 3 – Structure des représentations

Pour J.-C. Abric, les éléments d'une représentation sociale sont hiérarchisés et organisés autour d'un noyau central constitué d'un ou de quelques éléments qui donnent à la représentation sa signification. Ce noyau est l'élément qui va le plus résister au changement, mais en revanche, toute modification au niveau de ce noyau central entraîne une transformation complète de la représentation.

Dans le cadre d'une étude sur la représentation sociale de la banque effectuée en 1995, P. Verges a interrogé 2000 français. Une question comportant neuf items était proposée à ces individus et ils devaient choisir les trois items qui leur semblaient les plus logiques pour décrire les fonctions d'une banque commerciale. Les éléments choisis comme caractéristiques par le plus grand nombre d'individus ont été les items suivants :

- "être au service des particuliers".
- "mettre l'argent de ses clients en sécurité".
- "faciliter la solution des problèmes financiers des particuliers".

Ces éléments ont une très forte probabilité d'appartenir au noyau central de la représentation.

Au Liban, une étude pareille réalisée au niveau des élèves en cours d'économie portant sur le financement de l'activité économique par les banques et sur les causes du chômage a donné le résultat suivant :

- la majorité des élèves trouvent que ce sont "les dépôts qui font les crédits".
- La majorité des élèves renvoient les causes du chômage à un déséquilibre entre offre et demande sur le marché du travail.

Ces éléments faux et erronés qui normalement doivent appartenir au noyau central des représentations des élèves, doivent être pris en considération par les enseignants à travers le

recueil des représentations sociales des élèves afin de briser leur noyau central pour pouvoir les ajuster. Dans le cas contraire, le savoir transmis aux élèves ne pourra pas remplacer ces éléments du noyau central qui restent valables pour les élèves.

Autour du noyau central s'organisent des éléments périphériques qui constituent l'essentiel du contenu de la représentation, sa partie la plus accessible, la plus vivante et la plus concrète (Abric, 1994, p.78). Ces éléments répondent à trois fonctions essentielles :

- Fonction de concrétisation : ces éléments permettent "l'habillage" en terme concret de la représentation.
- Fonction de régulation : les éléments périphériques sont beaucoup plus souples que ceux du noyau central et ils jouent ainsi un rôle essentiel dans l'adaptation de la représentation aux évolutions du contexte. C'est dans la périphérie que les individus intègrent les nouvelles informations.
- Fonction de défense : le système périphérique fonctionne comme le système de défense de la représentation, et par les adaptations au contexte, il préserve le noyau d'une transformation qui entraînerait un bouleversement complet de la représentation.

J.-C. Abric a présenté dans un tableau l'ensemble des caractéristiques du système central et du système périphérique :

Tableau 29 : Ensemble des caractéristiques du système central et du système périphérique

Système central	Système périphérique
Lié à la mémoire collective et à l'histoire du groupe	Permet l'intégration des expériences et histoires individuelles
Consensuel (définit l'homogénéité du groupe)	Supporte l'hétérogénéité du groupe
Stable, cohérent, rigide	Souple, supporte des contradictions
Résiste au changement	Evolutif
Peu sensible au contexte immédiat	Sensible au contexte immédiat
Fonctions : -génère la signification de la représentation -détermine son organisation	Fonctions : -permet l'adaptation à la "réalité concrète" -permet la différenciation du contenu -protège le système central

Source : Abric, 1994, p.80.

II. 4 – Fonctions des représentations

Pour S. Moscovici, ces représentations sociales sont indispensables dans les relations humaines, parce que si nous n'en avons pas, nous ne pourrions pas communiquer et comprendre l'autre. Elles permettent également les actions en commun. Par exemple, pour qu'un mouvement social puisse agir et s'affirmer, la façon dont il se voit et dont il anticipe sa présence dans la société et dans les médias est essentielle.

Les représentations sont également importantes à l'échelon individuel. En effet, personne n'a jamais de contact direct avec la réalité. On ne peut pas assimiler de l'information si on ne dispose pas d'une sorte de représentation préalable. Les représentations sociales sont donc une condition pour que l'individu placé devant une information puisse se former sa propre représentation de la réalité. (Moscovici, 1998, p. 12).

Il précise que "les représentations jouent donc toujours ce triple rôle d'éclairage (donner sens aux réalités), d'intégration (incorporer les notions ou les faits nouveaux aux cadres familiers) et de partage (assurer les sens communs en lesquels se reconnaîtra une collectivité donnée)" (Moscovici, 1994, pp. 26 – 27).

On attribue donc généralement plusieurs fonctions aux représentations sociales. Elles permettent aux individus de comprendre la réalité sociale dont ils sont entourés, elles donnent également du sens à leurs actions, et en même temps, orientent ces actions. Elles aident les individus à définir leur identité et à marquer leur appartenance à un groupe social. De ce fait, elles servent à réguler les relations entre ces différents groupes sociaux.

J. –C. Abric (1997) a élaboré une typologie distinguant quatre grandes fonctions des représentations sociales:

- des fonctions de savoir : les représentations permettent de comprendre et d'expliquer la réalité. Grâce à leurs représentations sociales, les individus peuvent intégrer de nouvelles connaissances dans un cadre compréhensible pour eux.
- des fonctions identitaires : elles définissent l'identité et permettent la sauvegarde de la spécificité des groupes.
- des fonctions d'orientation : les représentations guident les comportements et les pratiques.

- des fonctions justificatrices : les représentations permettent de justifier les prises de position et les comportements.

III- L'utilisation des représentations sociales dans l'enseignement

III. 1 – Développement de la prise en compte des représentations dans les recherches en éducation et en didactique

Les recherches en éducation et en didactique se sont emparées dans les années soixante–dix du concept de représentation. J. Migne (1970) est l'un des premiers à avoir introduit le concept de représentation au plan didactique. Pour cet auteur, une représentation peut être considérée comme un modèle personnel d'organisation des connaissances par rapport à un problème particulier et personne ne peut parler de la représentation comme d'une notion en soi. La représentation étant toujours représentation de quelque chose, on ne peut l'étudier que dans un contexte défini, par exemple celui de notions élémentaires de physique. En s'intéressant aux conceptions préalables des élèves, on remet alors en cause une conception de l'apprentissage où l'apprenant doit tout oublier de ses connaissances et pratiques "non scientifiques". Prendre en compte les connaissances préalables des élèves, conduit à en tenir compte dans les pratiques d'enseignement.

Par ailleurs, un certain nombre de travaux attire l'attention sur l'intérêt de la notion de représentation sociale à propos des contenus eux-mêmes des connaissances à apprendre et de la construction des savoirs. Il existe en effet des phénomènes de décontextualisation et de recontextualisation successifs du savoir à chaque étape de sa transmission sociale par des processus de sélection et de réorganisation de l'information :

Dans les recherches sur les représentations dans le domaine de l'enseignement, A. Giordan et G. De Vecchi montrent que deux grandes orientations sont prises :

-La première reste de type "fondamental" ; dans ce cadre, on cherche à préciser quelles sont les représentations préalables des élèves par rapport à un domaine de savoir enseigné, ou encore on se penche sur l'évolution de ces représentations et l'existence possible d'obstacles aux apprentissages.

-La deuxième orientation est plus "appliquée", c'est-à-dire qu'elle est directement utilisable en classe, elle cherche par exemple à mettre en relation les représentations et les trames

conceptuelles (Astolfi, 1984) et à montrer comment les conceptions des apprenants peuvent être réellement prises en compte. Actuellement, et toujours dans ce cadre, se développe un ensemble de recherches ayant pour but de mettre en évidence les relations entre représentations et objectifs, représentations et transpositions didactiques, représentations et stratégies pédagogiques.

III. 2 – La différence entre "représentations" et "conceptions"

Lorsque les sciences de l'éducation se sont « emparées » de ce concept et de l'idée selon laquelle il était nécessaire de prendre en compte les connaissances préalables des élèves, des débats ont eu lieu sur le type de terme à employer pour parler des représentations des élèves.

Giordan et De Vecchi ont insisté notamment sur le caractère ambigu du concept de représentation, connoté différemment selon les écoles qui l'utilisent dans le champ de la psychologie sociale. Ils ont relevé une grande variété de qualificatifs ou de synonymes pour ce terme : "A ce terme de "représentation", nous préférons, pour des raisons de clarté, celui de "conception" ou de "construct" (Giordan et al, 1987, p.79). Le premier met l'accent sur le fait qu'il s'agit, à un premier niveau, d'un ensemble d'idées coordonnées et d'images cohérentes, explicatives, utilisées par les apprenants pour raisonner face à des situations-problèmes, mais surtout il met en évidence l'idée que cet ensemble traduit une structure mentale sous-jacente responsable de ces manifestations contextuelles.

Quant au second, il met en valeur l'idée d'élément moteur entrant dans la construction d'un savoir, et permettant même les transformations nécessaires.

Pour S. Johsua, le terme de conception est généralement retenu par l'ensemble des didacticiens des sciences de la nature, car il est assez "neutre". Mais d'autres auteurs parlent indifféremment de modèles implicites, de raisonnements spontanés ou encore de représentations.

III. 3 – La prise en compte des représentations sociales permet de comprendre certaines des erreurs des élèves

L'étude des représentations sociales apparaît tout d'abord nécessaire pour comprendre les erreurs des élèves. Les élèves dans leur façon de traiter certains problèmes ou de répondre à

certaines questions peuvent être amenés à commettre un certain nombre d'erreurs. Et de fait, lorsque des élèves ne produisent pas exactement le discours attendu par leur professeur, celui-ci a tendance à raisonner en termes d'erreur : "non tu t'es trompé, ce n'est pas la bonne réponse".

Bachelard a souligné que dans l'éducation, la notion "d'obstacle pédagogique" est méconnue et qu'il a souvent été frappé du fait que les professeurs de sciences ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas. Les professeurs de science n'ont pas réfléchi au fait que l'adolescent arrive dans la classe de physique avec des connaissances déjà constituées : "il s'agit alors, non pas d'acquérir une culture expérimentale, mais bien de changer de culture expérimentale, de renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne" (Bachelard, 1983, p. 18).

La prise en compte de ces connaissances empiriques constituées semble donc bien essentielle pour percevoir la nature des erreurs des élèves.

De très nombreux exemples ont été étudiés qui montrent que lorsque l'élève commet une erreur, il a le plus souvent de "bonnes raisons" pour la commettre. Il est généralement capable d'exprimer un raisonnement logique pour justifier sa production. Par exemple, puisque les plantes se nourrissent, elles doivent avoir un estomac et les jeunes enfants produisent des dessins sur lesquels ils indiquent la place de cet estomac. Il est donc important de connaître les représentations des élèves, pour arriver à déterminer, dans certains cas, ce qui fonde leurs erreurs.

III. 4 – Les représentations sociales des élèves : un ensemble structuré et résistant produisant des obstacles à l'apprentissage

Les représentations sociales (ou conceptions) des élèves ne sont pas simplement une accumulation d'erreurs. Ces connaissances "spontanées" ou "naturelles" sont véritablement une construction opérée par l'élève en interaction active avec son environnement : cela signifie "que les connaissances ne s'empilent pas les unes sur les autres (elles sont structurées), et qu'elles ne sont pas un simple reflet de la structure objective des objets extérieurs" (Johsua et Dupin, 1989, p.28).

Cet ensemble de connaissances peut être éloigné voire opposé à la connaissance scientifique. Mais pourtant, ces modèles construits par les élèves sont "efficaces dans une certaine mesure,

ils sont pertinents au regard de la vie courante. C'est d'ailleurs cela qui en fait parfois de véritables obstacles à l'apprentissage.

Tous les travaux dans ce domaine confirment donc non seulement que les élèves ne sont pas des "pages blanches" ou des verres vides qu'il faudrait remplir de connaissances, mais encore que leurs représentations sociales sont organisées, dotées d'une certaine logique et d'un noyau dur relativement résistant. Dès lors, tout dispositif d'apprentissage qui ne prend pas en compte les représentations risque de manquer son objectif. L'élève sait quelle est la bonne réponse qu'il doit fournir pour satisfaire le maître mais ses représentations ne sont pas modifiées pour autant. Dans d'autres cas, les informations communiquées dans le cadre d'activités scolaires sont intégrées au système des représentations, mais en modifiant leur sens pour les rendre compatibles avec les connaissances préexistantes.

D'une manière générale donc, un certain nombre d'auteurs s'accorde pour affirmer que la non prise en compte de ces représentations peut amener l'enseignement à contenir un certain nombre d'obstacles.

M. Fabre a précisé que toutes les représentations ne constituent pas nécessairement des obstacles, d'où la nécessité de bien les repérer. Il note en effet que c'est notamment lorsque les élèves sont en contact avec un problème, pas nécessairement dans le contexte scolaire, et même le plus souvent en dehors de l'école, qu'ils vont mettre en œuvre des représentations de la situation. Mais s'il y a problème, c'est bien parce que ces représentations sont insuffisantes, erronées ou inadéquates. Il dresse une typologie des différents types de représentations, pour préciser la notion d'obstacle :

- les conceptions sont insuffisantes si le sujet manque tout à fait de connaissances dans le domaine. Ce manque de connaissances n'est pas un obstacle à l'apprentissage, surtout si le sujet en est conscient.
- les conceptions peuvent se révéler inadéquates "si elles se trouvent en excès ou en défaut par rapport à l'interprétation canonique du problème. Le sujet peut en effet se donner des contraintes surnuméraires ou au contraire en ignorer certaines" (Fabre, 1999, p. 157).
- les conceptions peuvent enfin se révéler erronées, au point d'exiger un remaniement complet. Selon M. Fabre, c'est ici qu'intervient l'idée d'obstacle, et il propose pour sa part de bien distinguer ce qui fait problème et ce qui fait obstacle : "un obstacle est une connaissance positive qui, dans un certain contexte, produit des réponses adaptées, mais

conduit à des erreurs hors de ce contexte. Cette connaissance résiste aux contradictions et continue à se manifester même après la prise de conscience de ses imperfections" (Fabre, 1999, p. 160). La question qui se pose alors est bien celle du franchissement de l'obstacle.

III. 5 – Faire avec pour aller contre

G. de Vecchi et N. Carmona ont tracé un inventaire des différentes façons de se situer par rapport aux conceptions des élèves :

- on peut d'abord "faire sans" : les auteurs indiquent que c'est ce qui se fait le plus souvent puisque les enseignants ignorent généralement les conceptions de leurs élèves sur tel ou tel objet d'enseignement, même si la pratique consistant à faire émerger les représentations tend à se développer. Cette "négation" des connaissances préalables des élèves est remise en cause par les auteurs qui indiquent que ces dernières persistent durablement, se renforcent même et aboutissent à la constitution d'un véritable blocage pour l'acquisition de nouveaux savoirs.

- on peut ensuite "faire contre" : pour les auteurs, c'est la stratégie la plus courante chez les enseignants qui cherchent à faire émerger les représentations de leurs élèves. Une fois celles-ci connues cela permet aux enseignants d'identifier les erreurs des élèves, et de les "rectifier" : "tu penses cela : tu te trompes ; voici quelle est la vérité" (De Vecchi et Carmona, 1996, p. 59). Mais en fait, là encore cette démarche s'avère inefficace, notamment lorsque les représentations se présentent effectivement sous la forme d'un modèle construit et cohérent.

A. Giordan propose donc de "faire avec pour aller contre" :

- "Faire avec", car comme nous l'avons vu il n'est pas possible d'ignorer les représentations. Il faut les connaître pour anticiper les obstacles rencontrés par les élèves. Il faut prendre en compte le fait que ce sont les représentations qui constituent la base de connaissances dans laquelle l'élève va puiser lorsqu'il est confronté à une situation problème.

- "Aller contre", car il s'agit bien de franchir l'obstacle, pour parvenir à des connaissances plus proches des connaissances scientifiques, plus riches de contenus, mais aussi mieux définies.

A. Giordan utilise la métaphore de la planche à voile qui doit atteindre une bouée sous le vent. Le véliplanchiste ne peut aller directement à la bouée (il ne le pourrait que s'il avait un vent arrière), il doit donc louvoyer et remonter contre le vent. C'est la démarche tâtonnante de l'élève qui cherche à parvenir à la compréhension d'un phénomène mais qui doit pour cela modifier des représentations qui résistent. Poursuivant sa métaphore, Giordan écrit, parlant du véliplanchiste : "et comment pourra-t-il avancer ? Il ne le pourra qu'en prenant appui sur quelque chose de fragile et de très instable comme peut l'être une planche à voile. Pourtant, c'est le seul objet sur lequel il peut prendre appui, tout comme les conceptions ! Ensuite, cette élaboration se poursuit en interaction entre le savoir et les conceptions de l'apprenant tout comme la planche avance en interaction entre le vent, sa voile et sa dérive" (Giordan, 1993, p. 266).

Pour articuler représentations sociales et apprentissages, A. Giordan propose un "modèle allostérique". Pour cet auteur, la structure des conceptions sera modifiée lorsqu'une nouvelle connaissance est intégrée. L'apprentissage ne consiste donc pas dans l'empilement de connaissances juxtaposées, mais dans la restructuration et la complexification des conceptions préexistantes.

De la même façon pour De Vecchi, il serait malvenu de chercher à "extirper une représentation fautive. En effet, celle-ci fait partie intégrante du savoir de l'élève". Il faut donc faire avec pour aller contre "en plaçant celui qui apprend face à une ou des situations-impasses qui ne lui permettent plus de faire fonctionner son modèle explicatif... donc qui l'obligent à le modifier, à le réorganiser" (De Vecchi, 1992, p. 113).

Dans une perspective voisine on peut évoquer le concept d'objectif-obstacle proposé par J.-L. Martinand. Un exemple emprunté à l'enseignement de l'économie permettra d'en montrer la pertinence. Les élèves ont généralement des conceptions qui associent "entreprise" et "industrie" : pour eux, bien souvent, une entreprise est une usine. On peut donc les confronter à un document (écrit ou audiovisuel) concernant une entreprise agricole par exemple. Dès lors un obstacle apparaît, l'emploi du terme "entreprise" constitue pour l'élève un obstacle. Il ne va pouvoir franchir cet obstacle qu'à condition d'atteindre un objectif du dispositif d'apprentissage : se forger une conception de l'entreprise plus riche et plus proche de la définition scientifique.

G. de Vecchi (1992) propose alors une démarche simple pour faire évoluer une conception d'élève :

- Analyse de la production des élèves : recherche de ce qui semble vrai (même si c'est maladroit) et de ce qui est à remettre en cause.
- Définition d'un objectif-obstacle : un obstacle décelé chez les élèves et qu'on se donne comme objectif de dépasser.
- Mise en place d'une situation de rupture : élèves placés dans une situation-impasse (devant un ou plusieurs faits qui contredisent leur modèle explicatif) : il s'agit de créer un conflit socio-cognitif.
- Aide à la réorganisation du savoir : mise en place de situations pédagogiques, apport d'informations complémentaires, éventuellement réponses à d'autres questions tournant autour du sujet.
- Retour sur la conception fautive : analyse avec les élèves du "pourquoi" de leur erreur.
- Stabilisation du nouveau savoir : utilisation de ce nouveau savoir dans des situations nouvelles.

Stratégies que l'on peut utiliser quand les élèves sont placés dans une situation-impasse :

- confrontation de conceptions différentes (provenant de divers élèves).
- argumentations.
- observations.
- expérimentations.
- recherches documentaires.
- interrogations de spécialistes.

Source : De Vecchi, 1992, p. 114.

Les situations impasse ne sont cependant qu'une première étape, car après la "déconstruction", l'élève doit parvenir à une phase de "reconstruction". On peut ainsi passer par une période de crise, "quand l'ancien modèle est mort et que le nouveau n'existe pas encore" (De Vecchi et Carmona, 1996, p. 68).

Astolfi et Peterfalvi (1993) envisagent le travail sur les représentations comme un processus tridimensionnel : déconstruction, reconstruction, opérationnalisation :

- Le premier stade comporte lui même deux étapes : la première concerne l'émergence des représentations : il faut les repérer et faire en sorte que les élèves en prennent conscience.
- La deuxième étape concerne la prise de conscience, non seulement des représentations, mais du fait que quelque chose peut dysfonctionner dans cette représentation : cela rejoint l'idée déjà développée plus haut selon laquelle il faut provoquer un conflit socio-cognitif, par exemple en faisant se confronter des élèves ayant des représentations différentes de tel ou tel objet. Mais pour franchir l'obstacle, il faut également construire une représentation alternative, élaborer un modèle plus performant de la réalité.
- Enfin, cette reconstruction achevée, il faut opérationnaliser la nouvelle représentation en la faisant fonctionner sur de nouveaux problèmes.

IV- Les méthodes de recueil des représentations sociales des élèves

IV. 1 – L'entretien et le questionnaire

L'entretien et le questionnaire sont les deux méthodes les plus utilisées lorsque l'enseignant veut mener une grande enquête de représentations. Plusieurs chercheurs considèrent que l'entretien constitue l'une des méthodes les plus appropriées pour saisir des représentations sociales.

Pour P. Verges, l'entretien permet d'atteindre une argumentation, une schématisation et une mise en perspective du discours économique au sein d'un discours social global.

J.-C. Abric a parlé d'un certain nombre de difficultés méthodologiques concernant cette technique :

- L'entretien conduit à la production d'un discours qui est soumis à certaines règles d'énonciation dont les élèves ne maîtrisent pas de façon parfaite, ce qui peut rendre difficile une expression libre et spontanée chez eux.

- La situation de l'entretien doit être prise en considération, en effet, il n'est pas facile de distinguer dans le discours de l'élève interrogé, ce qui tient du contexte, du statut de l'enquêteur et de ses interventions, de ce qui relève réellement d'une opinion ou d'une attitude stable.
- Le recours à la méthode de l'entretien suppose de procéder après son déroulement à des analyses de contenu qui souvent peut être interprété de plusieurs façons en raison de la subjectivité des personnes en question.

Ainsi, la méthode de l'entretien peut être difficile à gérer par un enseignant jeune⁹⁰ désireux de prendre en compte les représentations sociales de ses élèves.

La seconde méthode utilisée pour le recueil des représentations sociales des élèves est celle du questionnaire, "elle permet de repérer certains aspects quantitatifs fondamentaux dans l'aspect social d'une représentation" (Beitone et al, 2004, p.89).

Cette méthode est basée souvent sur des questions fermées qui sont préférables aux questions ouvertes qui présentent un certain nombre d'inconvénients liés au fait que les informations recueillies peuvent être trop dispersées ou inutilisables en référence aux préoccupations de la recherche. Cependant, certains chercheurs ont trouvé un compromis à propos du choix questions ouvertes/fermées en posant des questions considérées comme "ouvertes contraintes" où l'on demande aux élèves de ne citer que des mots composés en limitant l'espace d'expression par un certain nombre de lignes.

IV. 2 – Autres méthodes utilisables en classe au quotidien

De nombreuses méthodes peuvent servir au recueil des représentations sociales des élèves au quotidien en classe, un grand nombre entre elles peut être adapté en classes d'économie, dont on cite les suivantes :

- Demander aux élèves la définition d'un ou de plusieurs concepts, cette méthode revient à poser aux élèves une question d'évocation spontanée, ensuite l'enseignant doit noter les mots cités au tableau et chercher avec les élèves à les ordonner, les confronter et les organiser en catégories.

⁹⁰ 42% des enseignants d'économie au cycle secondaire au Liban ont moins que 5 ans d'expérience dans l'enseignement.

- Leur faire réaliser des dessins et des schémas représentant certains concepts, ce type de recueil pourrait être utile surtout en classe de seconde quand les élèves commencent à prendre un cours d'économie pour la première fois.
- Leur proposer une photo ou un schéma en leur demandant de commenter. Cette méthode est très utilisée en sciences économiques et sociales en France dans les manuels utilisés sous formes de "pages de sensibilisation" proposant aux élèves des photos, de courts extraits d'articles de journaux, des schémas et des caricatures. Au Liban, le manuel d'économie ne comporte pas de telles activités nécessaires qui permettent de favoriser l'expression des élèves et le débat au sein de la classe.
- Proposer aux élèves de raisonner par "la négative" en partant de la question "et si tel élément n'existait pas?".
- Réaliser devant les élèves une expérience aux résultats inattendus et leur demander de la commenter en cherchant des hypothèses pour expliquer ces résultats contradictoires.
- Les placer devant des faits ou des affirmations en apparence contradictoires et lancer une discussion collective.
- Proposer aux élèves une conception fautive provenant d'un élève ou d'une autre classe.

V- L'utilisation des représentations sociales des élèves en économie et en sciences économiques et sociales

La prise en compte de l'importance des représentations sociales des élèves dans l'enseignement des sciences économiques et sociales est aujourd'hui assez largement généralisée. De nombreux travaux en didactique des SES utilisent en effet des résultats concernant les représentations des élèves sur des points précis des programmes de lycée, et cherchent à montrer comment s'appuyer sur ces représentations pour franchir un certain nombre d'obstacles dans cet enseignement.

V. 1 – L'importance de l'utilisation des représentations en cours d'économie

P. Vergès a proposé de compléter les définitions des représentations en introduisant la notion de représentation économique, qui désigne pour lui « les représentations sociales d'un domaine particulier : celui que la société dénomme économique » (Vergès, 1999, p. 407).

Selon Vergès, représentations et production scientifique sont deux formes de connaissances différentes qu'il faut analyser chacune pour elle-même. Mais pour autant ces deux langages différents ne s'ignorent pas. Au sein des représentations, des éléments scientifiques coexistent en effet avec des éléments non scientifiques et il est donc essentiel de prendre ces représentations en considération en tant qu'état des connaissances préalables des élèves.

Vergès souligne d'ailleurs plusieurs caractéristiques importantes des représentations économiques :

- les acteurs sociaux font preuve d'une certaine maîtrise du langage économique.
- les représentations économiques sont à la fois raisonnement et contenu : les notions économiques peuvent être utilisées par les acteurs sociaux à des niveaux de complexité différents.
- les représentations économiques sont efficaces au sens où elles guident un ensemble de comportements des acteurs sociaux. Cette efficacité n'est d'ailleurs pas, selon Vergès, uniquement individuelle, elle est aussi sociale.

V. 2 – Connaissances et opinions des lycéens français en matière économique

Plusieurs travaux ont porté sur les représentations économiques des collégiens et des lycéens en France, pas spécialement avec une visée liée à l'enseignement des sciences économiques et sociales.

L'une des premières études que l'on peut citer a été lancée par le CERC⁹¹ en 1972 auprès de 2400 lycéens de la section B ; à titre de référence, 300 élèves de la section G ont également été interrogés, ainsi que 300 élèves des autres sections. Cette étude répondait à une lettre de mission adressée par le Premier Ministre au président du CERC en juillet 1971 qui invitait cet organisme à poursuivre ses investigations sur la perception par le public des réalités économiques. Elle suit donc des études menées à partir de 1970 auprès d'échantillons représentatifs de l'ensemble des français, en vue d'étudier le degré de connaissance par ces derniers du vocabulaire et de certains mécanismes économiques. Cette enquête a été menée à l'aide d'un questionnaire qui demandait tout d'abord aux lycéens de définir des mots ou expressions courants du vocabulaire économique, ensuite de décrire l'échelle des revenus et

⁹¹ Centre d'études sur les revenus et les coûts.

d'analyser des mécanismes économiques centrés autour de trois thèmes : les revenus de l'entreprise, le budget de l'Etat et les salaires.

Dans un premier temps, il était demandé aux lycéens de définir dix-sept mots ou expressions couramment employés dans le langage économique. L'une des conclusions principales du rapport est que :

- Au total, le niveau de connaissances des élèves qui achèvent leurs études secondaires en section économique est nettement meilleur que celui de l'ensemble des français.
- Les différences observées entre les élèves de première B et ceux de terminale B sont minimales en ce qui concerne l'acquisition du vocabulaire économique, il semble que les progrès des élèves s'effectuent principalement au cours des classes de Seconde et de Première.
- L'influence de l'origine sociale des lycéens sur leur niveau de connaissance économique est bien moindre que l'influence de la formation qu'ils ont reçue.

Deux questions cherchaient ensuite à mesurer les connaissances et les opinions des élèves en ce qui concerne l'échelle des revenus. On leur demandait combien, à leur avis, gagnaient en moyenne les personnes exerçant les professions suivantes : manœuvre, contremaître, ingénieur, PDG⁹² d'une grande entreprise, guichetière des PTT⁹³, professeur d'enseignement secondaire, préfet, commerçant et médecin. Dans un second temps, il leur était demandé combien, à leur avis, elles devraient gagner.

Pour ce qui concerne les revenus estimés, les conclusions du rapport montrent que la distribution des revenus, telle qu'elle est estimée par les élèves de la section B (de 1 pour le manœuvre à 12,4 pour un PDG) diffère peu de celui qu'imagine le français moyen (de 1 à 11,7 pour un médecin). Les lycéens ont placé le PDG d'une entreprise au lieu du médecin au sommet de la hiérarchie des revenus.

Enfin, trois séries de questions cherchaient à estimer les connaissances des lycéens sur certains "mécanismes économiques" : revenus de l'entreprise, budget de l'Etat et augmentation des salaires.

⁹² Président directeur général.

⁹³ Poste, téléphone, télégramme.

Le rapport de l'enquête a montré qu'elle a permis de mettre en lumière deux effets de la formation économique et sociale au lycée :

- une très sensible amélioration des connaissances.
- une très nette sensibilisation aux problèmes de la vie économique et sociale.

Les auteurs du rapport de l'enquête ont insisté sur le fait que les conclusions de ce rapport permettent de penser que l'extension d'une formation économique à l'ensemble des jeunes français qui n'en bénéficient pas, devrait améliorer sensiblement les connaissances du public.

V. 3 – Les représentations des lycéens français en matière économique

Plusieurs travaux de recherche ont été menés sur les représentations sociales des élèves de lycée en France concernant certains thèmes des programmes de sciences économiques et sociales.

1- Les représentations des élèves sur la monnaie

Une première recherche effectuée par E. Triby en 1989 sur le thème de "monnaie" en classe de première B a montré que les enseignants peuvent et doivent essayer d'enseigner l'économie par les représentations des élèves.

Une des étapes de cette recherche concerne une action sur ce que Triby appelle "le matériau de l'apprentissage", c'est-à-dire le savoir des élèves : "A partir du programme et de ses énoncés d'une part, la reformulation de ce programme en termes d'objectifs d'acquisitions notionnelles et conceptuelles d'autre part, il est possible de construire un questionnaire autorisant la saisie des représentations des élèves à travers la structure même du savoir à enseigner". (Triby, 1997, p. 315).

Son questionnaire comportait sept questions dont une question ouverte "A quoi sert la monnaie?". Les autres questions étaient des questions fermées, demandant respectivement aux élèves :

- Quelles sont les différentes formes de la monnaie ?
- Qui crée la monnaie ?
- Comment crée-t-on la monnaie ?
- Pourquoi crée-t-on de la monnaie ?

- Qu'est-ce qui donne sa valeur à la monnaie ?
- Qu'est-ce que la Banque de France ?

Ce questionnaire a ensuite été testé par son auteur dans douze classes différentes, auprès de 331 élèves. Pour Triby, le processus d'émergence du savoir des élèves sur un thème donné passe par deux étapes :

- l'enquête individuelle au moyen du questionnaire.
- le dépouillement dans la classe et la définition des catégories du savoir des élèves.

A partir de ces représentations, E. Triby montre alors que l'enseignant doit ensuite organiser une triple confrontation :

- chaque élève doit pouvoir confronter ses propres réponses au questionnaire aux réponses de la classe, synthétisées dans les catégories, dans un travail de groupe.
- chaque élève doit pouvoir disposer de documents lui permettant de saisir le jeu de ces catégories dans le savoir savant lui-même.
- enfin, l'élève doit pouvoir se rendre compte de l'inadéquation de ces catégories pour interpréter la réalité économique et sociale.

Ce travail sur les représentations de la monnaie chez les élèves a conduit ensuite E. Triby à proposer une stratégie d'apprentissage pour ce cours particulier, fondé notamment sur la domination du travail de groupe.

Une autre recherche INRP – CERPE a porté sur l'enseignement de la monnaie et la didactique propre aux nouvelles technologies d'enseignement.

Dans une première étape de cette recherche, des élèves de terminale B de l'académie d'Aix-Marseille ont été interrogés par questionnaire : il s'agissait de faire émerger un premier panorama des représentations économiques de ces élèves. Les chercheurs ont d'abord étudié certaines notions enseignées en classe de première pour savoir si elles étaient ou non "autonomisées" par les élèves. Ils ont notamment posé des questions d'évocation à partir des concepts suivants : "classes sociales", "budget de l'Etat" et "comptabilité nationale". Ils montrent que les résultats dépendent nettement de la place de ces trois mots "dans le discours circulant de la société".

Un second questionnaire demandait aux élèves d'établir des relations entre différents termes décrivant l'univers économique : "production, Etat, entreprise, crédit ...". La principale

observation faite par les chercheurs est qu'il existe chez les élèves une séparation assez nette entre une zone monétaire centrée sur l'Etat et une zone de production centrée sur l'entreprise. Enfin, les chercheurs ont posé une question dans laquelle ils demandaient aux élèves de choisir une définition d'un terme économique parmi trois ou quatre. Les résultats montrent une dominance de l'économie familiale : "crédit, pouvoir d'achat, épargne et revenu" sont très utilisés par les élèves.

Les chercheurs ont tiré de cette enquête une double conclusion quant aux tâches que doivent s'assigner les enseignants de sciences économiques et sociales :

- Une autonomisation plus grande des concepts.
- Une complexification des représentations initiales.

Ils ont notamment noté que "lorsque l'emploi d'un terme est connoté par les pratiques économiques quotidiennes ou par un débat social renvoyant à des positions idéologiques, il est largement tributaire de cette appréhension plus sociale qu'économique. Il s'agit alors de faire effectuer par les élèves une démarche d'autonomisation du concept" (Vergès, 1987, p. 215).

Une seconde étape de cette recherche a consisté en un travail lié aux représentations sur la monnaie. A. Beitone et A. Legardez (1994) ont cherché à en tirer quelques données sur les apprentissages dans le domaine monétaire, et, plus généralement, de réfléchir à une pédagogie spécifique de l'Economie. Cette recherche a consisté à conduire une étude sur les représentations relatives à la monnaie, à partir d'un questionnaire. Dans une première question, il s'agissait de traiter les « "représentations spontanées" : "A quoi vous fait penser le mot monnaie ?". Puis, trois questions directes sont posées pour permettre d'évaluer les connaissances des élèves :

- Pourquoi la monnaie est-elle acceptée en paiement par les agents économiques, en France, aujourd'hui ?
- Quels sont les agents économiques qui créent directement de la monnaie, en France, aujourd'hui ?
- Par quels mécanismes économiques certains agents économiques créent-ils de la monnaie en France aujourd'hui ?

Pour chacune de ces questions, une liste de propositions est présentée aux individus interrogés. Parmi ces propositions, ils doivent cocher celles qui leur paraissent vraies, puis les

classer par ordre décroissant (en leur attribuant un numéro : 1 pour la "plus vraie" ou pour ceux qui créent le plus de monnaie, dans la question 2 par exemple).

Ces questions ont été posées à l'aide de plusieurs enquêtes sur trois années, qui ont conduit à interroger des élèves et étudiants de la première B à la seconde année d'études universitaires.

Dans un premier temps, les chercheurs ont voulu savoir quelle était la vision des individus interrogés sur la nature de la monnaie : avaient-ils une conception plutôt "conventionnaliste"⁹⁴ ou bien au contraire "substantialiste"⁹⁵. Les principaux résultats de cette étude ont montré que "les jeunes élèves de première B n'ont pas une représentation de la monnaie aussi substantialiste qu'on pourrait le penser. L'impact d'un enseignement sur la monnaie renforce une vision plus nominaliste et la fait évoluer vers le conventionnalisme" (Beitone et Legardez, 1994, p. 26).

Une autre interrogation des chercheurs sur les représentations concernant la monnaie portait sur la création monétaire. Les résultats de l'enquête ont montré un effet important de l'enseignement dans la mesure où, en classe de première B, avant un enseignement sur la monnaie, les élèves répondent massivement que les agents créateurs de monnaie sont essentiellement la banque de France ou l'Etat.

En terminale, après un cours sur la monnaie, le rôle des banques commerciales est reconnu, alors que le rôle de l'Etat est relativisé.

En première année universitaire, le rôle des banques est partiellement "oublié". Les auteurs concluent qu'il semble bien "que le temps efface les connaissances acquises qui se retrouvent en concurrence avec des représentations fortement et anciennement ancrées" (Beitone et Legardez, 1994, p. 26).

Puis en deuxième année universitaire, lorsque les connaissances sur la monnaie sont ravivées par un nouveau cours, "l'efficacité pédagogique est plus grande (les B) que lorsque le formateur agit sur des représentations qui n'ont pas encore été stabilisées (étudiants issus d'autres baccalauréats)" (Beitone et Legardez, p. 26).

Ainsi les auteurs concluent à l'importance de la prise en compte des représentations sociales des élèves, en montrant que face à ce système de "représentations – connaissances", les enseignants ont deux solutions : Prendre en compte ces représentations et tenter de les contourner ou s'appuyer au contraire sur elles pour essayer de les faire évoluer plus profondément.

⁹⁴ "la valeur de la monnaie repose sur une simple décision d'une autorité socio-politique".

⁹⁵ "la valeur de la monnaie repose sur une substance : matière, comme l'or par exemple, ou travail".

2- Les représentations des élèves sur le thème du marché

Le GRAF⁹⁶ de Lyon a mené trois types d'enquêtes entre 1992 et 1994, pour recueillir les représentations des élèves sur le marché en vue de construire des situations didactiques sur ce thème central dans l'enseignement de sciences économiques et sociales en classe de première ES.

Une première enquête a eu lieu entre janvier et mars 1992 : elle a permis d'interroger plus de 300 élèves de classes de seconde, première et terminale B.

Les questions étaient au nombre de trois :

- "Citez 5 mots "pour" le marché".
- "Citez 5 mots "contre" le marché".
- "Qu'est-ce que le marché" ?

Les résultats de cette première enquête laissent apparaître des différences assez faibles selon le niveau de formation, en effet les références explicites au savoir savant augmentent avec le niveau de formation.

La deuxième enquête a eu lieu entre novembre 1993 et janvier 1994 et avait un objectif plus limité : il s'agissait simplement d'obtenir une "photo des représentations" à un moment donné. La méthode utilisée est celle du Q-Sort : les élèves ont à choisir parmi 26 propositions, ils doivent d'abord sélectionner les trois avec lesquelles ils sont le plus en accord, puis cinq encore. De la même façon, ils doivent ensuite choisir les trois propositions avec lesquelles ils sont le plus en désaccord, puis encore cinq. Les élèves sont ensuite regroupés, par deux, puis par quatre, pour tenter de s'accorder sur leurs réponses. Pour les chercheurs, l'intérêt de ce type d'enquête réside justement dans la confrontation entre les élèves après la passation du questionnaire, car de tels échanges entre élèves permettant d'éclairer le fonctionnement de la représentation.

Concernant les résultats de cette seconde enquête, ils permettent de préciser que le marché est avant tout rattaché au champ économique. Par ailleurs, le marché a toujours existé, il est "naturel" même s'il est fortement lié au capitalisme.

⁹⁶ Groupe de recherche action formation en sciences économiques et sociales.

La troisième enquête enfin a eu lieu entre avril et mai 1994, pour laquelle un nouveau questionnaire a été élaboré, s'appuyant notamment sur le contenu des réponses des élèves à la première enquête. Les élèves devaient cette fois répondre à trois questions :

- Qu'est-ce qu'un marché ?
- Comment fonctionne un marché ?
- Y a-t-il des inconvénients au marché ?

A partir des réponses à ces questions, les chercheurs du GRAF ont élaboré un questionnaire utilisable en classe par les enseignants, formé de onze items fondés assez largement sur des affirmations d'élèves et ont dressé un bilan faisant état des améliorations à apporter au questionnaire et la mise en oeuvre d'objectifs – obstacles.

3- Les représentations des élèves sur le thème du travail

Le GRAF de Lyon a également mené, entre septembre 1995 et juillet 1999, une recherche-action sur le thème du travail. Dans le cadre de cette étude, les auteurs ont cherché à mettre en évidence les représentations collectives des élèves sur le travail (particulièrement en seconde et en terminale) de façon à fournir aux enseignants de SES des éléments de réflexion didactique ainsi que des supports pouvant faciliter leur approche de ce thème en classe. Un article sur ces représentations est ainsi paru dans la revue DEES⁹⁷.

L'enquête a débuté par des questions ouvertes et des interviews qui ont servi de base à un premier repérage de la manière dont les élèves se représentent le travail, de la façon dont ils s'expriment à son endroit, des incompréhensions éventuelles portant sur la terminologie utilisée.

Les auteurs ont ensuite élaboré des outils favorisant l'émergence des représentations, ils ont ainsi construit deux types de questionnaires : un Q – sort⁹⁸ et un questionnaire à questions fermées, qui ont été passés auprès de 604 élèves de lycée de l'académie de Lyon. Les réponses obtenues ont été dépouillées à l'aide du logiciel "Ethnos"⁹⁹.

Les résultats de cette recherche tendent à montrer que chez les élèves, "une vision traditionnelle du travail domine". C'est le travail au sens d'emploi qui est implicitement

⁹⁷ Documents pour l'enseignement économique et social.

⁹⁸ Technique de tri (Sort) qualitatif (Q) proposée par le statisticien américain W. Stephenson en tant que nouvel instrument de recueil d'informations permettant de récolter des appréciations subjectives et des réflexions personnelles.

⁹⁹ Logiciel de conception et de traitement d'enquêtes.

désigné par les élèves. Mais ces résultats doivent, pour les auteurs, être nuancés en tenant compte des réponses par "Professions et catégories socioprofessionnelles" PCS d'origine.

Une des questions concernait plus particulièrement le chômage : "Pour vous, quels sont les éléments qui expliquent le mieux le chômage aujourd'hui ? (Cochez trois cases)" :

- les nouvelles machines
- la concurrence internationale
- la routine ou la mauvaise gestion des entreprises
- l'aide financière aux chômeurs
- le manque de motivation et de conscience professionnelle
- une formation inadaptée
- une consommation des ménages trop faible.

Pour les élèves, les explications principales du chômage "se trouvent surtout dans le progrès technique (trois quarts des réponses) et la concurrence internationale (deux tiers des réponses), à un degré moindre dans le manque de motivation professionnelle (42% des réponses). Ainsi, la perte de travail-emploi est-elle due aux machines et aux autres" (Faure et Martinon, 1999, p. 43).

Cependant, les auteurs de la recherche montrent également que cette représentation se transforme, puisque nombreux sont les élèves qui pensent que ce qui est prioritaire dans leur future activité professionnelle, c'est d'abord le plaisir (87% des réponses), puis la stabilité de l'emploi (86,3%) et ensuite le revenu (85,9%), ce qui renforce davantage le rôle et l'importance du recueil des représentations des élèves afin de surmonter des obstacles aux apprentissages non anticipés par les enseignants.

V. 4 – L'utilisation des représentations des élèves en cours d'économie au Liban

L'utilisation des représentations sociales des élèves est devenue l'un des piliers de la didactique et gagne du terrain en pratique vu que les recherches réalisées en ce domaine insistent sur son importance.

En France, les enquêtes et travaux sur l'utilisation des représentations des élèves en sciences économiques et sociales se multiplient et beaucoup de chercheurs, auteurs et centres de recherches¹⁰⁰ travaillent afin d'orienter les enseignants de SES et de les conseiller de prendre

¹⁰⁰ En particulier l'INRP, le CERPE, le GRAF et le CERC.

en considération les représentations de leurs élèves en classe afin de soulever tous les obstacles qui nuisent à l'apprentissage.

Au Liban, toutes ces recherches, enquêtes et activités qui se réalisent en France, sont totalement absentes depuis la genèse de l'enseignement de l'économie en 1999 jusqu'à présent. Ainsi, les obstacles qui s'opposent aux apprentissages des lycéens libanais en cours d'économie s'amplifient en ajoutant ce problème au manque de réalisation de transposition didactique¹⁰¹ et au manque de formation pédagogique et didactique des enseignants.

A noter, qu'une bonne part des enseignants d'économie¹⁰² au cycle secondaire libanais ne prennent pas en considération le recueil des représentations sociales de leurs élèves ou bien ne le font pas souvent et que même la moitié¹⁰³ de ceux qui pratiquent cette méthode ont répondu qu'ils sont en train de recueillir ces représentations par thème et non pas par chapitre. Cette réponse n'est pas compatible avec la logique didactique qui conclut que, quand l'enseignant est informé sur l'importance de l'utilisation des représentations sociales des élèves dans son cours, il ne pourra plus revenir en arrière et les ignorer de nouveau vu qu'après tout il devrait penser rationnellement et réussir son cours et soulever les obstacles aux apprentissages de ses élèves.

Tableau 30 : Le recueil des représentations sociales des élèves par les enseignants d'économie au Liban

	En %
Enseignants qui recueillent les représentations	69
Enseignants qui ne recueillent pas les représentations	9
Enseignants qui les recueillent parfois	21
Non réponse	1
Total	100

Source : Enquête2005.

Pour conclure, il n'est plus suffisant de demander que des recherches et travaux soient réalisés au Liban pour montrer l'importance de l'utilisation des représentations, en plus, il est urgent aussi que les résultats tirés de ces travaux soient diffusés à l'ensemble des enseignants à

¹⁰¹ Voir dans ce même chapitre, Section II : "la transposition didactique".

¹⁰² 30% des enseignants.

¹⁰³ 52% des enseignants qui utilisent les représentations sociales de leurs élèves.

travers des colloques et des séminaires qui auront pour objectif de renforcer une formation didactique initialement absente au niveau de jeunes enseignants qui ont commencé l'enseignement sans posséder une "licence d'enseignement"¹⁰⁴ et sans suivre une formation en "CAPES".

V. 5 – Les écoles de pensée en économie et les représentations des élèves

A. Beitone, M-A. Decugis, C. Dollo et C. Rodrigues sont partis du fait qu'apprendre c'est transformer un système de représentations connaissances, pour affirmer que l'apprentissage ne se fait pas par l'accumulation d'un certain nombre de connaissances et de faits mais plutôt en l'enrichissant ou en le remplaçant par une autre vision globale du domaine économique et social.

C. Dollo, à travers une recherche réalisée pour déterminer les représentations des lycéens français sur le thème du "chômage" en classe de seconde et de terminale, a montré que l'analyse des représentations a permis de mettre en évidence le fait que les élèves ont du mal à percevoir les contours véritables de la définition du chômage et que le recours au savoir savant est très important afin d'éliminer les obstacles aux apprentissages. Cette recherche a montré que les conceptions des élèves présentaient parfois un caractère contradictoire et cela en raison de la différence d'opinion entre les différents courants économiques se rapportant à plusieurs écoles de pensée économique.

Pour Dollo, les élèves ne peuvent pas comprendre pourquoi il y a contradiction dans leurs représentations à propos du chômage volontaire par exemple, si l'enseignant ne leur indique pas qu'il existe (au moins) deux courants de pensée expliquant différemment le chômage.

Le point de vue néoclassique privilégie le concept de chômage volontaire et conduit à proposer la suppression de la rigidité à la baisse du taux de salaire. Ainsi, lorsqu'une majorité d'élèves doutent de la proposition selon laquelle certains chômeurs n'acceptent pas de travailler à un salaire plus faible, il s'agit d'une représentation sur laquelle l'enseignant peut s'appuyer d'un point de vue néoclassique.

Cette même représentation constitue un obstacle au regard de la théorie keynésienne où le chômage est avant tout involontaire. Ainsi, lorsqu'une majorité d'élèves rejettent la proposition "pour lutter contre le chômage il faut supprimer le SMIC¹⁰⁵", ou celle selon

¹⁰⁴ Une licence en sciences économiques ou en gestion délivrée par les universités libanaises n'est pas une licence d'enseignement.

¹⁰⁵ Salaire Minimum de Croissance

laquelle il faut baisser les salaires pour lutter contre le chômage, ce sont des représentations qui peuvent servir d'appui à une présentation keynésienne du chômage, puisque le point de vue keynésien se prononce plutôt contre des baisses de salaires. Par contre, ces mêmes représentations constituent bien un obstacle au regard de la théorie néoclassique du chômage volontaire.

Dollo insiste à la fin de sa recherche que les obstacles relatifs aux différents paradigmes qui constituent les sciences économiques ne peuvent être compris et dépassés par les élèves que si l'enseignant introduit des éléments de théorisation dans l'enseignement des sciences économiques et sociales : "ce n'est que lorsque les élèves connaîtront l'explication néoclassique du chômage volontaire et les propositions de ce courant pour lutter contre le chômage qu'ils pourront saisir le caractère contradictoire au regard de ce paradigme, de leurs propres représentations" (Dollo, 2004, p.105).

En effet c'est en confrontant la forme de connaissance des représentations à une autre forme de connaissance que constituent les théories, que l'on peut mettre en mouvement le système de représentations-connaissances favorisant les apprentissages.

VI- Comment utiliser l'analyse des représentations sociales des élèves en économie et en sciences économiques et sociales

Depuis longtemps, les enseignants de sciences économiques et sociales en France sont sensibilisés à l'importance de la prise en compte des représentations dans leur pratique pédagogique à travers des recherches, colloques... Cependant le recueil des représentations n'est pas toujours utilisé en classe de SES. A. Beitone, M-A. Decugis et A. Legardez ont essayé d'expliquer ce problème par un ensemble de raisons :

- Pour ces auteurs, de nombreux enseignants pensent que l'analyse des représentations est une mode dépassée et qu'elle ne rapporte rien de décisif dans la pratique de la classe.
- Certains enseignants sont convaincus de l'importance du problème, mais reculent devant la difficulté d'une intégration réelle dans leur pratique pédagogique (absence d'outils, manque de temps...).
- D'autres sont déçus par une expérience de prise en compte des représentations dont l'efficacité était faible ou même négative (renforcement de représentations fausses).

VI. 1- Le problème des outils

En ce qui concerne le manque d'outils pour analyser les représentations, il semble qu'il s'agit d'un faux problème. En effet, plusieurs questionnaires simples et robustes ont été proposés par le CERPE, d'autres plus sophistiqués, sont mis à la disposition des enseignants par l'IRPEACS¹⁰⁶ ou bien ont été présentés dans DEES.

Le véritable problème est celui des modes d'utilisation et d'exploitation. La plupart des questionnaires de représentations sont construits pour être traités facilement et rapidement. Pour les autres, leurs auteurs proposent des modes d'emploi simples (Q-Sort) ou informatisés ("Avril") (Beitone et al, 1995, p.140).

VI. 2- Le problème des modes d'utilisation des outils

En France, beaucoup d'auteurs considèrent que l'utilisation à contretemps d'un outil inadapté pour analyser les représentations sociales des élèves est une erreur didactique. Ils ont proposé plusieurs solutions :

- un questionnaire sur le système global de représentation du réel socio-économique des élèves peut être proposé en début d'année, puis à plusieurs étapes de la progression des apprentissages et en fin d'année pour mesurer les évolutions. Les questionnaires du CERPE et le logiciel "Avril" peuvent servir en ce sujet.
- un petit questionnaire ciblé peut être utilisé en début et fin de module. De nombreux questionnaires de ce type sont disponibles en France (sur la monnaie, l'Etat, le marché et l'entreprise...).
- des professeurs-stagiaires de l'IUFM d'Aix-Marseille ont couplé l'analyse des représentations et l'utilisation des outils audiovisuels pour construire des questionnaires de représentations permettant d'évaluer l'évolution des connaissances et de mesurer l'impact de l'outil audiovisuel.

Au Liban, aucun de ces trois types de questionnaires n'est disponible et on note une absence totale de chercheurs et de centre de recherches qui travaillent sur l'analyse des représentations des élèves afin d'aider et d'orienter les enseignants d'économie qui ont besoin de tels outils.

¹⁰⁶ Institut de recherche en pédagogie de l'économie et en audiovisuel pour la communication dans les sciences sociales.

VI. 3- Risque d'utilisation inadéquate d'outils inadaptés

L'enseignant qui ne parviendrait pas à éviter l'utilisation d'outils inadaptés ou mal organisés, risquerait de s'épuiser à lutter contre les représentations de ses élèves telles qu'il les perçoit. Dans cette situation, cet enseignant pourrait rejoindre le clan des adversaires de l'utilisation d'un outil que la quasi-totalité des didacticiens considère comme un élément indispensable d'une stratégie didactique. Pour beaucoup d'auteurs, l'obstacle dans ce cas serait plus celui des représentations de l'enseignant sur celles des élèves que les représentations des élèves eux-mêmes.

Seule une pratique constante d'outils performants et préparés à l'avance par de groupes d'experts et de didacticiens, peut permettre de ce garder de ces pièges.

VI. 4- La construction du questionnaire de représentations

P. Vergès considère que l'outil d'analyse des représentations socio-économiques devra tenir compte des procès cognitifs spécifiques du système des représentations :

- le procès de sélection des éléments organisateurs du noyau central des représentations peut être approché par une question d'évocations spontanées¹⁰⁷ ou par choix d'items proposés.
- le procès de connotation suppose que l'enseignant propose aux individus une liste de qualificatifs à sélectionner. Il peut aussi poser des questions ouvertes très riches en informations, mais dont le traitement est lourd et difficile.
- le procès de schématisation peut être atteint plus facilement par deux types de questions classiques à traitement relativement rapide :
 - a- faire tracer les relations entre des termes proposés.
 - b- demander de regrouper des mots "allant ensemble" à partir d'une liste, ensuite de donner un titre à ces regroupements.

Ainsi le but de l'utilisation de ces outils est de chercher un équilibre qui allie simplicité d'utilisation et efficacité didactique. En France, les savoirs sur les représentations en économie et en sciences sociales s'accumulent depuis plusieurs années. Les enseignants disposent de questionnaires fiables¹⁰⁸ et d'analyses sérieuses sur de nombreuses questions des programmes

¹⁰⁷ Par exemple : "à quoi vous fait penser le mot.....".

¹⁰⁸ Voir annexe 5.

de sciences économiques et sociales, par contre, au Liban, les enseignants d'économie ne disposent ni de questionnaires ni d'outils d'analyse.

Conclusion

L'objectif de ce chapitre était d'identifier l'importance du cote didactique dans le domaine de l'enseignement en général et celui de l'économie et de sciences économiques et sociales en particulier. Transposition didactique, contrat didactique et représentations économiques et sociales des élèves sont trois piliers essentiels pour réussir dans ce domaine. Toute pratique ne se basant pas sur ces pratiques ne pourrait pas atteindre ses objectifs et ainsi les obstacles aux apprentissages des élèves ne pourront pas être surmonté. Au Liban, il faut réformer le projet fondateur et de publier de nouvelles instructions officielles encourageant les enseignants à travailler davantage dans ce domaine afin de bien réussir leur cours d'économie et de permettre aux élèves de profiter au maximum de l'introduction de cet enseignement dans le système éducatif.

Troisième partie
La prise en compte de l'évaluation et des
techniques éducatives dans l'enseignement
de l'économie

Chapitre V : L'évaluation des élèves en Economie et en Sciences Economiques et sociales

L'évaluation est une procédure qui permet d'apprécier la valeur d'un travail à partir d'un objectif précis et en vue de prendre une décision. L'évaluation peut aussi être externe : elle peut concerner les enseignants et l'ensemble du système éducatif.

L'évaluation soulève deux séries de questions : d'une part, dans le cadre du processus d'apprentissage, elle a un enjeu pédagogique, d'autre part, en occupant une place centrale dans le dispositif institutionnel, elle a un enjeu social.

Au Liban, le projet fondateur de l'enseignement de l'économie au cycle secondaire se caractérise par un manque d'orientation au niveau du système d'évaluation qui doit être choisi par les enseignants, ainsi il est urgent de mettre en œuvre un dispositif d'évaluation qui devrait pouvoir permettre de faire évoluer, à la fois, les représentations et la pratique des élèves et aussi celle des enseignants.

Section I : L'enjeu pédagogique de l'évaluation

I- L'évaluation : un indicateur pédagogique

L'évaluation remplit en premier lieu une fonction de régulation des apprentissages. Elle est un indicateur pour l'enseignant et pour l'élève qui permet de contrôler la réalisation des objectifs qui ont été fixés au cours des différentes séquences d'apprentissage.

I.1- Un indicateur pour les élèves

Du côté des élèves, elle leur permet de savoir dans quelle mesure les objectifs ont été atteints. Dans le cas contraire, elle fournit une indication sur la distance qui les sépare des objectifs et leur permet de prendre conscience des ajustements à réaliser pour les apprentissages.

Dans le cas où un élève obtient une note inférieure à la moyenne, A. Beitone, M-A. Decugis, C. Dollo et C. Rodrigues voient que cette note permet de fournir une série d'indications :

- Le volume de travail produit pour la préparation du devoir qui a eu cette note est peut-être insuffisant.
- La méthode de travail lors de la préparation de ce devoir était peut-être inadaptée.
- Lors du devoir, l'élève a pu rencontrer des difficultés dans la gestion de la contrainte du temps. Dans ce cas il peut constater que ses camarades ont eu le temps de terminer le devoir, ce qui explique en partie sa note par rapport à la moyenne de la classe.

Ces trois indications incitent l'élève à entrer dans un processus d'ajustement :

- Il réalise qu'il doit fournir un certain volume de travail afin de réussir l'évaluation.
- Il réalise qu'il doit travailler plus rapidement en prenant en considération les conseils fournis par l'enseignant.
- Il constate que s'il se base uniquement sur ses notes de cours il ne pourra pas réussir l'évaluation.

I.2- Un indicateur pour les enseignants

Du côté de l'enseignant, l'évaluation lui permet d'apprécier son travail et celui des élèves. Concernant le travail de l'enseignant, l'évaluation lui permet de tester ses pratiques pédagogiques et didactiques. En fonction des résultats des élèves lors de l'évaluation, il peut analyser la pertinence des séquences d'apprentissage qu'il a mises en œuvre par rapport aux objectifs visés. Ainsi, les erreurs commises par les élèves ainsi que les difficultés qu'ils rencontrent informent l'enseignant sur l'efficacité et la pertinence du choix de ses objectifs.

D'autre part, concernant le travail des élèves, l'évaluation permet de vérifier les progrès dans les acquisitions de savoirs et de savoir-faire, de déceler les difficultés et d'envisager des remédiations. La remédiation ne consiste pas à "réexpliquer" de nouveau le même thème ou chapitre du programme, mais de plutôt de mettre en œuvre de nouvelles séquences d'apprentissage qui portent sur les mêmes objectifs à travers la mise en place de nouveaux supports et d'outils pédagogiques alternatifs comme l'usage de l'audiovisuel et l'usage de TICE¹⁰⁹.

Cette fonction pédagogique de l'évaluation rencontre souvent des difficultés dans les processus d'apprentissages. Dans les conceptions pédagogiques traditionnelles issues du modèle transmissif, l'évaluation se présente essentiellement comme une sanction négative dont la fonction est d'identifier les élèves qui ont commis des "fautes" ou bien qui "ne sont pas

¹⁰⁹ Technologie de l'information et de la communication en éducation.

au niveau". Cependant, et malgré l'importance de l'évaluation, il faut éviter que le dispositif d'évaluation mis en place par l'enseignant constitue un obstacle aux apprentissages lorsque les élèves ne travaillent que pour avoir une bonne note.

II- Les différentes formes d'évaluation

Evaluer et noter, sont deux activités de l'enseignant de sciences économiques et sociales qui souvent ont été considérés comme identiques. Chaque enseignant doit savoir que l'activité évaluatrice¹¹⁰ est complexe et qu'elle ne peut être réduite à la notation. La docimologie¹¹¹ elle-même pose de sérieux problèmes que certains auteurs et chercheurs considèrent comme "redoutables".

On peut distinguer deux évaluations :

- Celle qui mesure la conformité par rapport à une norme : par exemple, l'évaluation d'une dissertation par référence à un modèle imposé.
- Celle qui mesure le degré d'atteinte d'un objectif : par exemple, l'évaluation des progrès réalisés par un élève dans la maîtrise du commentaire de documents.

La première donne lieu à des évaluations "sommatives" qui servent à juger un produit, la seconde à des évaluations "formatives" qui servent également à aider l'apprenant dans son processus de formation, elles peuvent être utilisées à différentes étapes d'une séquence de formation. On pourrait repérer les différents types d'évaluation en se basant sur trois indicateurs :

- Aux étapes de la séquence de formation.
- A leurs fonctions.
- Aux objets de l'évaluation.

II.1- L'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique est utilisée en début de séquence pédagogique, elle permet à l'enseignant de sciences économiques et sociales d'atteindre plusieurs objectifs :

¹¹⁰ Attribuer une valeur à une production scolaire ou à un élève.

¹¹¹ Etude des systèmes de notation et des comportements des examinateurs et des examinés.

- identifier les situations-problèmes en conduisant les élèves à mobiliser leur système de représentations-connaissances.
- Vérifier la maîtrise des pré-requis, par exemple la vérification de l'acquisition des compétences nécessaires au commentaire de documents.
- Adapter les apprentissages en fonction des objectifs à atteindre.

Sa fonction principale est donc de recueillir des informations pour adapter les stratégies didactiques des enseignants et orienter les élèves.

II.2- L'évaluation formative

L'évaluation formative s'effectue en cours d'apprentissage. Elle est un élément clé de ce dernier et permet un "feed-back" entre les activités mises en place par l'enseignant et les acquisitions des élèves.

Cette évaluation peut prendre différentes formes : interrogations orales individuelles, collectives, exercices individuels ou en groupe, etc. Ce type d'évaluation ne conduit pas nécessairement à l'attribution d'une note chiffrée, cependant, la présence d'une note peut contribuer à ce que les élèves lui attribuent une fonction sommative. Si l'enseignant décide d'attribuer une note, il peut accroître la dimension formative de l'évaluation en instaurant un barème dont la pondération varie selon les questions posées et permet aux élèves de mieux cerner les attentes ainsi que les critères d'évaluation.

Pour les enseignants de SES et d'économie, l'évaluation formative constitue un outil indispensable d'analyse de leurs pratiques. Au Liban, l'évaluation formative est très importante pour les enseignants d'économie qui souffrent de l'utilisation excessive des théories et du manque d'exercices d'applications et de travaux dirigés dans le manuel d'économie. Ainsi, en fonction des résultats des élèves et de leur progression, l'enseignant adapte ses séquences d'apprentissages ultérieurs et met en place, si nécessaire, des remédiations. A ce titre, la fréquence des évaluations formatives contribue à renforcer l'efficacité du processus d'apprentissage.

Pour les élèves, l'évaluation formative fait partie intégrante du processus d'apprentissage. Elle permet, en cours de formation, d'une part de mieux identifier la distance qui les sépare des objectifs à atteindre et d'autre part d'identifier des stratégies plus efficaces pour y parvenir.

En France, l'évaluation formative est pratiquée dans le cadre de séances de TD¹¹² en sciences économiques et sociales. Ainsi, l'apprentissage de la méthodologie de la dissertation et de la "Question de Synthèse sur Travail Préparatoire" dès la classe de première peut s'inscrire dans un dispositif d'évaluation formative. Au Liban, on note l'absence totale d'apprentissage sur la méthodologie de dissertation bien que cette dernière soit notée douze points sur vingt dans l'épreuve officielle d'économie en terminale, ce qui amplifie la nécessité d'orienter les enseignants d'économie afin d'utiliser l'évaluation formative en essayant de réussir les séquences d'apprentissages.

Pour conclure, il faut noter que l'évaluation formative remplit les fonctions suivantes :

- Elle permet à l'enseignant de mieux affiner ses instruments de mesure pour mieux évaluer la maîtrise d'objectifs mieux définis.
- Elle est continue, puisqu'elle propose une évaluation progressive des apprentissages par étapes.
- Elle est analytique parce qu'elle travaille directement et spécifiquement sur l'erreur.
- Elle cherche à procurer à l'apprenant un guide dans son processus de formation en lui permettant de réguler le processus d'apprentissage.

Cependant, le concept d'évaluation formative présente une limite importante : il peut correspondre à tout type d'activité d'apprentissage, ainsi il est nécessaire d'utiliser le terme d'évaluation formative de manière précise en considérant qu'il concerne spécifiquement les activités auxquelles on attribue le statut "d'exercice" qui sont proposées aux élèves en cours d'apprentissage.

II.3- L'évaluation sommative

L'évaluation sommative a lieu en fin d'apprentissage, elle permet de dresser un bilan sur les acquisitions des élèves après une série de séquences d'apprentissages, en fin de trimestre, en fin d'année scolaire ou lors d'un examen. L'évaluation sommative se traduit généralement par une note qui permet de mesurer la distance qui sépare la production de l'élève des principaux objectifs de savoirs et de savoir-faire.

¹¹² Travaux dirigés.

L'évaluation sommative remplit les fonctions suivantes :

- Elle vise à évaluer la somme des connaissances acquises par un élève en fin de séquence ou de module ou en fin d'année ou de cycle.
- Elle est le plus souvent individuelle.
- Elle est souvent finale mais elle peut être continue : par exemple une note finale peut être une moyenne pondérée de plusieurs évaluations intermédiaires.
- Elle cherche à vérifier si les savoirs ou savoir-faire proposés comme objectifs, ont été atteints et en apporte la certification par une note ou bien une appréciation.

Certains chercheurs pensent que l'évaluation sommative a une dimension formative car en général l'évaluation sommative devrait idéalement survenir à la fin d'un long processus, ainsi seule l'épreuve officielle du baccalauréat est une évaluation véritablement sommative. En plus, dans le cas des évaluations sommatives de fin de chapitre, l'enseignant ne peut évaluer ses élèves que sur les connaissances qui correspondent aux objectifs d'apprentissage.

Le plus souvent l'évaluation sommative se confond avec la notation, il s'agit de noter la production de l'élève à l'aide d'une échelle de chiffres graduée de 0 à 20, ou en échelle de lettres (A,B,C,D,E).

II.4- La dimension critériée des différentes formes d'évaluation

Les évaluations diagnostique, formative et sommative ont une dimension critériée puisqu'elles comportent les deux caractéristiques suivantes :

- Elle s'appuie sur un certain nombre de critères et se distingue des pratiques d'évaluation dans lesquelles l'enseignant attribue une note "globale" sans identifier précisément les objectifs qui sont attendus dans la production de l'élève.
- Les critères sont expliqués aux élèves avant l'évaluation sous forme de grille d'évaluation qui doit servir de base de travail aux élèves durant leur année de préparation à l'examen.

L'évaluation critériée renforce la fonction pédagogique de l'évaluation parce qu'elle permet aux élèves de mesurer plus efficacement la distance qui les sépare de l'objectif et d'acquérir une capacité de s'auto-évaluer à partir des critères. Ainsi il est important que les évaluations,

surtout formative et sommative soient basées sur des critères déterminés à l'avance permettant de renforcer les apprentissages et de lever les obstacles en classe.

II.5- L'évaluation en sciences économiques et sociales et en économie

En sciences économiques et sociales¹¹³, les activités présentes dans les manuels et proposées aux élèves sur la base d'un dossier documentaire, doivent mobiliser les différentes composantes de l'évaluation, en effet :

- La dimension diagnostique est présente parce que les élèves répondent aux questions avant le déroulement de la séquence d'apprentissage.
- La dimension formative est présente puisque les réponses aux questions font partie intégrante du processus d'apprentissage.
- La dimension sommative est représentée par l'attribution d'une note à une grande partie des travaux des élèves.

En économie¹¹⁴, les activités et travaux sur documents présents dans les manuels ne permettent pas de mobiliser les différentes composantes de l'évaluation, en effet la majorité des enseignants d'économie au Liban considèrent que ces documents, d'une part, sont insuffisants en nombre et d'autre part, sont inadaptés au niveau de leur contenu afin de bien préparer les élèves pour réussir l'épreuve officielle d'économie au baccalauréat.

Tableau 31 : L'efficacité des documents présents dans le manuel pour bien préparer l'épreuve officielle selon les enseignants d'économie au Liban

	En %
Enseignants qui croient en leur efficacité	14
Enseignants qui croient en leur inefficacité	82
Non réponse	4
Total	100

Source : Enquête 2005.

En plus le manque de formation pédagogique et didactique des enseignants d'économie au Liban est présent aussi au niveau de l'utilisation des méthodes d'évaluation. En questionnant les enseignants dans le cadre de l'enquête effectuée en 2005 sur les méthodes d'évaluation

¹¹³ Enseignées en France.

¹¹⁴ Enseignée au Liban.

qu'ils utilisent dans leur séquences d'apprentissage, seulement 10% d'entre eux ont répondu qu'ils utilisent différentes formes d'évaluation, 88% ont choisi entre évaluation diagnostique, formative et sommative, ce qui nous pousse à penser que la majorité des enseignants ne connaissent même pas la différence entre les différentes formes d'évaluation, sinon ils auraient répondu autrement. Là aussi, apparaît la nécessité de former ces enseignants au niveau pédagogique et didactique à travers des séminaires, colloques et préparation d'un Capes afin de surmonter leurs faiblesses qui se répercutent sur l'apprentissage des élèves dont les taux de réussite à l'épreuve officielle d'économie et au bac ES sont les plus faibles parmi les différentes matières et filières.

Tableau 32 : La méthode d'évaluation utilisée par les enseignants d'économie au Liban

	En %
Enseignants qui utilisent l'évaluation diagnostique	56
Enseignants qui utilisent l'évaluation formative	25
Enseignants qui utilisent l'évaluation sommative	7
Enseignants qui utilisent plus qu'une méthode d'évaluation	10
Non réponse	2
Total	100

Source : Enquête 2005.

III- Les autres types d'évaluation

III. 1- L'évaluation formatrice

Les auteurs qui ont introduit cette notion ont insisté sur l'importance de l'appropriation par l'élève des objectifs et des critères d'évaluation. L'apprenant doit être le coproducteur du processus d'évaluation centré sur des tâches, par exemple : lire un tableau statistique, construire un graphique...

Dans cette conception, l'évaluation est l'un des éléments du processus de construction des connaissances, et la formation des enseignants à l'évaluation formatrice devient indispensable puisqu'elle remet en cause toute la démarche didactique de l'enseignant et l'oblige à s'interroger sur ses représentations du métier, ses objectifs d'enseignement....

III. 2- Les évaluations de l'enseignement

Les évaluations diagnostique, formative et sommative sont considérées comme étant internes à l'enseignement. Cependant il existe des évaluations externes :

- Une évaluation menée par l'enseignant sur son activité : chaque séquence est évaluée "a posteriori" en fonction des objectifs d'apprentissage fixés "a priori". Certains enseignants construisent des dispositifs d'évaluation de leurs enseignements et font un bilan systématique après chaque séquence ou chaque module pour activer un dispositif de remédiation.
- Des évaluations menées par des évaluateurs spécialisés sur l'activité de l'enseignant : il s'agit essentiellement des corps d'inspection présents en France et au Liban.
- Des évaluations qui portent sur le système éducatif et qui visent à instaurer une "culture d'évaluation". Les analyses en ce sujet portent sur les taux de réussite aux épreuves officielles et sont menées par des évaluateurs spécialistes de L'OCDE et de L'UNESCO au niveau international. Au Liban c'est le CRDP qui travaille sur ces données.

Section II : Les enjeux sociaux de l'évaluation

I- Causes et formes de l'évaluation des élèves

L'évaluation ne se limite pas à une relation strictement pédagogique entre l'enseignant et l'élève. Les notes attribuées aux travaux des élèves s'inscrivent dans un dispositif institutionnel et sortent du cadre de la classe¹¹⁵. Ces évaluations prennent une valeur intrinsèque et une signification sociale. Ce dispositif d'évaluation implique l'existence d'une norme d'évaluation commune et explicite pour tous les acteurs du système éducatif : enseignants, élèves, membres de l'équipe éducative, parents d'élèves... Cette fonction institutionnelle de l'évaluation a pour but de sélectionner les élèves et de valider leurs acquis, elle occupe ainsi une place centrale au sein du système scolaire.

Dans tout acte d'évaluation, il y a nécessairement prise en compte de deux composantes :

- D'une part, la norme d'évaluation qui se définit par les attentes des enseignants.
- D'autre part, les productions des élèves et la distance qui les sépare des objectifs d'apprentissage.

Le processus d'évaluation consiste par conséquent à mettre en relation ces deux composantes, il s'agit d'attribuer une valeur à une situation observée¹¹⁶ en fonction d'une situation désirée¹¹⁷.

Dans un cadre strictement pédagogique, les enseignants essayent d'articuler leurs attentes avec les productions des élèves, tandis que dans un cadre institutionnel, de nouvelles nécessités apparaissent :

- L'existence d'attentes identiques, pour un même niveau de classe, entre les enseignants d'une même discipline.
- La production d'une norme d'évaluation commune pour tous les acteurs du système scolaire.

Ainsi, en dehors de la classe, il est important d'harmoniser le dispositif d'évaluation entre les différents acteurs de l'environnement social.

¹¹⁵ Sous forme de bulletin trimestriel, livret scolaire, dossiers de candidature pour les admissions aux universités...

¹¹⁶ Les productions des élèves.

¹¹⁷ Les attentes des enseignants.

I.1- La convergence des critères d'évaluation en économie et en sciences économiques et sociales

Beaucoup de travaux en sciences économiques et sociales en France ont montré la nécessité d'une harmonisation de l'évaluation entre les enseignants de la discipline. P. Merle a montré que les pratiques divergent plus ou moins fortement en fonction des critères retenus par les enseignants. Il s'interroge par exemple, dans le cadre du chapitre "la mesure de l'activité économique" en classe de première, s'il faut exiger des élèves une définition de l'épargne comme une consommation différée découlant d'un arbitrage inter-temporel ou bien comme la fraction non consommée du revenu, ou encore s'il faut exiger qu'ils maîtrisent les deux définitions?

Dans le cadre de sciences économiques et sociales, de nombreux travaux ont été réalisés afin d'apporter des réponses à ce type de problème posé par l'évaluation.

En 1990, des expériences collectives de correction¹¹⁸ de la dissertation pour la classe de terminale ont montré une forte divergence des critères d'évaluation pour ce type d'épreuve. Les chercheurs ont constaté qu'une même copie corrigée par plusieurs enseignants peut obtenir des notes allant du simple au double, ce qui a conduit à beaucoup de critiques à l'encontre de la dissertation comme outil d'évaluation finale au baccalauréat. Pour B. Simler, la dissertation apparaît plus comme une épreuve de concours que d'examen. A causes de ces fortes critiques, une épreuve de "Question de Synthèse sur Travail Préparatoire" a été mise en place au baccalauréat en France à partir de 1994. Cette épreuve a pour objectif d'une part de mieux prendre en compte les savoirs et savoir-faire spécifiques aux SES et d'autre part de faire converger les critères d'évaluation grâce aux questions préalables basées sur un barème. Bien que l'introduction de l'épreuve de "question de Synthèse sur Travail Préparatoire" ait de nombreux avantages, beaucoup de chercheurs pensent que la simple introduction d'un barème ne conduit pas nécessairement à une plus grande convergence de la notation. En effet, les enquêtes comparatives qui ont été réalisées sur des copies tests de baccalauréat montrent que la dispersion des notes n'est pas aléatoire mais qu'elle dépend fortement des attentes des enseignants. Cela signifie que c'est la divergence entre les critères qui provoque les écarts de notes entre les copies.

Ce problème est présent aussi au niveau de l'enseignement de l'économie au Liban, en effet dans le cadre de discussion sur le barème de l'épreuve officielle d'économie au baccalauréat,

¹¹⁸ Réalisées à l'université d'été du Touquet.

les enseignants sont invités chaque année à discuter le barème avant de commencer à corriger les copies. De fortes discussions et de divergences entre points de vue apparaissent entre enseignants, ces divergences concernent les critères d'évaluation et les enseignants n'ont jamais abouti à de critères communs. De ce fait, les responsables de l'épreuve officielle auprès du ministère de l'éducation, imposent un barème en désaccord avec un grand nombre d'enseignants. Ce qui explique ces fortes divergences c'est la spécificité de l'économie par rapport aux autres disciplines. L'enseignement de l'économie est basé sur deux écoles de pensée : l'école keynésienne et l'école néo-classique. Il est impossible de convaincre les économistes Keynésiens qu'une politique de relance doit se baser sur l'offre et non pas sur la demande, de même, il est impossible de convaincre les néo-classiques qu'une politique de relance par la demande n'aboutit pas toujours à une inflation.

Ainsi, il est difficile d'aboutir à des critères d'évaluation en économie et en sciences économiques et sociales, pour des raisons épistémologiques. Malgré cela, il faut penser seulement que c'est la mise en œuvre d'un processus d'harmonisation des critères d'évaluation et non la simple introduction d'un barème qui conduit à une convergence des notes et donc à la production d'une norme d'évaluation commune. Sur ce point, on note que, depuis plusieurs années, les réunions académiques d'harmonisation d'évaluation du baccalauréat en France ont contribué à faire converger les critères d'évaluation et ont ainsi permis de renforcer la pertinence des épreuves de sciences économiques et sociales que ce soit la dissertation ou la "Question de Synthèse sur Travail Préparatoire".

I.2- Les débats récents sur la correction des épreuves du bac en France

En Mars 2008, Bruno Suchaut¹¹⁹ publie les résultats de son étude intitulée "la loterie des notes au bac; un réexamen de l'arbitraire de la notation des élèves". L'objectif de l'étude est de confirmer sur bases de données actuelles, l'incertitude de la notation à l'examen. L'expérimentation a été réalisée dans deux académies au cours de deux années scolaires consécutives (2006 et 2007) sur des copies de baccalauréat en sciences économiques et sociales soumises à la correction d'une trentaine de professeurs, bref un échantillon total qui rassemble 98 notes. L'examen des résultats montre qu'il existe, pour chaque copie, des variations très fortes d'un correcteur à l'autre dans les deux académies. Ces données récentes confirment donc l'incertitude de la notation des élèves. A titre d'illustration, un élève, selon

¹¹⁹ Chercheur à l'IREDU Institut de Recherche sur l'Education.

que sa copie soit corrigée par l'un ou l'autre des trente quatre correcteurs, a une chance sur six d'obtenir une note supérieure à 12, mais aussi... un risque sur six d'obtenir une note inférieure à 6!

Suchaut analyse les différents facteurs qui peuvent être à l'origine de cette instabilité de la notation (les échantillons de correcteurs, l'élève auteur de la copie et enfin le correcteur lui-même, fatigue, distraction, l'ordre de correction des copies, l'indulgence et la sévérité du correcteur).

Suchaut pense que cette expérimentation ne fait que confirmer les conclusions bien connues des recherches antérieures sur la question des aléas de la notation. Ces aléas persistants interrogent forcément sur leurs conséquences sur la carrière des élèves et sur l'obtention du baccalauréat. Les écarts de notation d'un correcteur à l'autre sont très importants¹²⁰. Ainsi, pour l'épreuve de sciences économiques et sociales qui est affectée d'un coefficient de 7, un écart de 5 points en matière de notation entraîne au total des différences de 35 points, ce qui est loin d'être négligeable.

Suchaut conclut son étude par les constatations suivantes:

- ⇒ Les grilles de correction avec un barème précis peuvent contribuer à garantir des aléas moins importants. Toutefois, même dans des disciplines scientifiques, l'utilisation d'un barème précis détaillé en de nombreuses sous-questions est loin d'être un outil parfait et les biais ne sont pas non plus négligeables.
- ⇒ Une autre possibilité est de multiplier le nombre de correcteurs, comme cela peut se faire dans certains concours avec notamment le principe de double correction. Pour Suchaut, cela n'est pas possible pour des raisons évidentes de natures économiques.
- ⇒ Un autre niveau de réflexion concerne le baccalauréat lui-même. La question de sa pertinence de cet examen emblématique se pose et des interrogations sur sa valeur, son coût et son organisation sont légitimes.
- ⇒ Faire le deuil de la notation, renvoie aussi à changer plus globalement la vision de la finalité de l'acte d'enseignement. Un changement en la matière obligerait à revoir totalement les mécanismes de sélection, d'orientation et de certification des élèves, mais aussi, au quotidien, le regard que porte l'enseignant sur l'élève.

Suchaut conclut que pour résoudre ce problème de notation, des QCM pourraient être mis en place pour certaines matières, et qu'il faut réduire les épreuves du genre dissertation, où la subjectivité du correcteur est très forte. Il est possible d'envisager des tests qui tendent plus à

¹²⁰ Ecarts pouvant aller jusqu'à 10 points.

mesurer véritablement des compétences même si ces évaluations ne vont pas avoir toute la richesse que peut procurer une dissertation. L'auteur conclut qu'il y a donc un arbitrage à trouver entre ce qu'on veut mesurer et la façon dont on le mesure. D'un côté, il y a une ambition forte, mais de l'autre côté, les modes de mesure ne sont pas à la hauteur de cette ambition.

I.3- Les normes d'évaluation de l'enseignant et du système éducatif

L'ensemble des acteurs du système éducatif attribue à chaque note communiquée par le professeur une signification particulière. En France, le plus souvent, c'est la classification suivante qui est retenue :

- de 16 à 20 → Très bien.
- de 13 à 16 → Bien.
- de 10 à 13 → Convenable.
- de 08 à 10 → Médiocre.
- de 06 à 08 → Insuffisant.
- moins de 06 → Très insuffisant.

Tout élève qui obtient par exemple, pour les sciences économiques et sociales et sur l'ensemble de l'année scolaire, une moyenne entre 10 et 13 sur 20 points, est considéré comme ayant atteint les principaux objectifs d'apprentissage de la discipline concernée. Même si l'enseignant pense "qu'il pouvait faire mieux", ou que sur le dernier trimestre, les devoirs en classe ont été plus faciles, il lui sera difficile de légitimer ses arguments et de faire obstacle au passage de l'élève dans la classe supérieure. Pour le conseil du lycée ou bien pour les parents d'élèves, obtenir une note de 12/20 de moyenne dans une discipline donnée, est le signe que globalement le contrat est rempli. A l'inverse, si un élève obtient une moyenne annuelle entre 06 et 08 sur 20 points, même si l'enseignant explique lors du conseil de classe que l'élève a fait des efforts et qu'il a progressé, ou que la note ne reflète pas vraiment son niveau, les autres acteurs vont considérer qu'il s'agit d'une situation d'échec.

A. Beitone, M-A. Decugis, C. Dollo et C. Rodrigues se basent sur ces exemples pour montrer à quel point l'évaluation a une signification sociale qui dépasse ses fonctions didactiques et pédagogiques. IL existe en effet une norme scolaire d'évaluation qui s'impose à l'enseignant qui, à la fin de chaque trimestre, fait état pour sa classe, d'une échelle de notes allant par exemple de 03 à 09 sur 20 points se trouve volontairement ou involontairement "hors norme".

De même, un enseignant qui note "trop sévèrement" ou bien qui est au contraire "très flexible" risque de ne pas être crédible aux yeux des élèves, de l'administration du lycée, des parents d'élèves, etc.

Ainsi, il est nécessaire de mettre en œuvre un dispositif d'évaluation qui réponde d'une part efficacement aux objectifs pédagogiques et qui, d'autre part, est en adéquation avec les attentes du système éducatif.

D'autre part, l'évaluation est perçue de manière variable selon les élèves. Les notes obtenues peuvent avoir un effet encourageant ou décourageant, sembler justes ou injustes, refléter plus ou moins bien le mérite et le travail, etc. Il est par conséquent essentiel que le dispositif d'évaluation proposé par l'enseignant acquière une forte légitimité aux yeux des élèves. Plusieurs facteurs peuvent contribuer à la renforcer:

- Les élèves doivent avoir une bonne connaissance du dispositif d'évaluation dès le début de l'année scolaire : jeu des coefficients entre les différents exercices évalués, possibilité ou non d'interrogations "surprises", critères d'évaluation pour chaque type d'exercice, etc. L'objectif est que les élèves sortent d'une représentation selon laquelle le dispositif d'évaluation a pour but de les "piéger" au profit d'une conception basée sur l'idée que l'évaluation est au service de l'apprentissage.
- Le dispositif d'évaluation doit être suffisamment incitatif et encourageant pour que les élèves investissent dans le travail correspondant aux activités évaluées. Par exemple, la présence à intervalles réguliers d'interrogations sur le vocabulaire économique doit conduire pour les élèves qui obtiennent des "bonnes notes" sur ce type d'exercice, à augmenter de manière significative leur moyenne trimestrielle.
- Quand le dispositif d'évaluation devient fonctionnel, les élèves peuvent considérer comme "juste" que l'enseignant évalue les devoirs sur table avec le même degré d'exigence que le baccalauréat. Par exemple, à l'issue du premier trimestre en classe de terminale, un élève peut obtenir successivement 07/20 et 08/20 aux deux devoirs de type "bac" et bénéficier, grâce aux autres modalités du dispositif, d'une moyenne trimestrielle de 10 sur 20. Les deux notes de devoirs sur table lui fournissent ainsi des indications précieuses sur les remédiations qu'il doit mettre en œuvre ainsi que sur la distance qui le sépare de l'objectif. Par ailleurs, c'est sa moyenne trimestrielle qui sera prise en compte sur le plan institutionnel et non ces deux seules notes.

II- Les différences entre "évaluation" et "notation"

Pour corriger un ensemble de productions d'élèves, l'enseignant doit se baser sur un "modèle de référence"¹²¹. Toutefois, les travaux en docimologie¹²² montrent que d'autres variables sont à l'œuvre même si, dans la plupart des cas, elles font l'objet de comportements inconscients de la part des évaluateurs.

Les travaux fondateurs en docimologie ont mis l'accent sur d'importants désaccords entre enseignants lorsqu'on leur demandait de corriger une même production d'élève. P. Merle a considéré qu'il existe trois principaux types d'effets jouant sur l'évaluation :

II.1- L'effet "ordre de correction des copies"

De nombreuses expériences docimologiques ont proposé de confronter des paquets de copies à plusieurs correcteurs. Elles ont abouti à la conclusion selon laquelle la notation dépend de l'ordre de présentation des copies selon un double effet :

- d'une part, les copies placées dans le premier tiers de copies sont en moyenne notées de façon plus indulgente que les autres.
- d'autre part, chaque copie est notée différemment selon sa position à l'égard des autres copies : "la même copie est sur-évaluée lorsqu'elle vient après une copie faible et sous-évaluée lorsqu'elle vient après une copie forte" (Merle, 1998, p.16).

II.2- L'effet "statut de l'élève"

Dans le cas où l'enseignant dispose d'informations diverses sur les élèves qu'il évalue, ses notes seront variantes sensiblement. Par exemple, l'enseignant peut détenir des informations sur le niveau scolaire des élèves à partir de notes obtenues antérieurement ou sur le statut scolaire des élèves¹²³, sur leur origine sociale¹²⁴, voire même sur leur origine ethnique, leur sexe ou leur apparence physique.

¹²¹ Ensemble de critères d'évaluation permettant d'identifier les bonnes productions.

¹²² Etude scientifique des procédures de notations et d'évaluation.

¹²³ Elèves issus de bonnes ou de mauvaises classes.

¹²⁴ Les professions et catégories socioprofessionnelles des parents peuvent être connues d'après les "fiches de rentrée" demandées par certains professeurs.

II.3- L'effet "contexte de scolarisation"

D'autres études ont montré que l'établissement de scolarisation exerce une influence sur l'évaluation des élèves. En effet M. Duru-Bellat et A. Mingat ont constaté que plus le niveau scolaire moyen dans un établissement est faible, plus le degré d'indulgence des évaluateurs est élevé et inversement. Par ailleurs, au sein d'une même classe, il n'est institutionnellement pas acceptable que la majorité des élèves redouble ou à l'inverse passe dans la classe supérieure. Cet effet a un impact sur l'orientation des élèves et sur la production de l'échec scolaire.

II.4- La docimologie et les enseignants d'économie au Liban

Aucune recherche ou enquête en docimologie n'a eu lieu au Liban dans le cadre de l'enseignement de l'économie au secondaire, ce qui amplifie les facteurs qui rendent difficile le processus d'apprentissage et d'évaluation en classe d'économie. En plus, Il faut noter que les principes de "docimologie" et ces trois effet cités ci-dessus sont ignorés par les enseignants d'économie qui n'ont pas été préparé au niveau pédagogique et didactique afin de bien assurer leur tache d'enseignement, et d'affirmer encore une fois que cette situation qui se caractérise par un manque et une absence de formation, de recherches, de colloques et de séminaires est inacceptable et que les responsables au niveau du ministère de l'éducation nationale et les représentants des syndicats des enseignants du privé doivent attaquer ce champ qui depuis la genèse de l'enseignement de l'économie au cycle secondaire au Liban en 1998 jusqu'à présent reste "vierge".

III- L'évaluation des épreuves officielles en France

Les épreuves officielles de sciences économiques et sociales au baccalauréat français sont définies par le BO¹²⁵ numéro 30 du 4 septembre 1997. Elles comportent des épreuves écrites et des épreuves orales portant sur le tronc commun qui s'adresse à tous les candidats de la série ES. En plus, elles comportent des épreuves de spécialité présentée uniquement par les candidats ayant choisi les sciences économiques et sociales comme enseignement de spécialité.

¹²⁵ Bulletin officiel.

III.1- Les épreuves écrites

L'épreuve écrite de tronc commun au baccalauréat français a une durée de quatre heures avec un coefficient de 7. Les élèves ont un choix entre la dissertation et la Question de Synthèse sur Travail Préparatoire. La dissertation comporte un sujet et six documents de nature différente¹²⁶. La question de synthèse comporte deux parties : un travail préparatoire sur 10 points et la réponse à la question de synthèse sur 10 points. Le travail préparatoire se caractérise par une série de questions portant sur l'étude des documents et a pour objectif de guider l'élève pour qu'il puisse répondre à la question de synthèse.

Il existe trois différences essentielles entre la dissertation et la QSTP¹²⁷ :

- La réponse à la question de synthèse comporte une limitation de longueur¹²⁸.
- La réponse à la question de synthèse implique une utilisation exhaustive du dossier documentaire.
- Le plan est donné dans la question de synthèse.

D'autre part, l'épreuve écrite de spécialité a une durée d'une heure qui s'ajoute aux quatre heures de l'épreuve du tronc commun. Le sujet de spécialité comporte un ou deux documents et trois questions. Les mêmes règles de longueur que pour les documents des sujets du tronc commun s'appliquent aux documents de spécialité.

III.2- L'épreuve orale

L'épreuve orale se caractérise par une durée de préparation de 30 minutes et une interrogation de 20 minutes. L'élève a le choix entre deux sujets portant sur des thèmes différents du programme. Ces deux sujets prennent appui sur deux documents de nature différente : texte, tableau, graphique, schéma. Son coefficient est de 7 pour les élèves qui n'ont pas suivi l'enseignement de spécialité en sciences économiques et sociales, et de 9 pour ceux qui ont choisi les SES comme enseignement de spécialité.

Chacun des deux sujets de l'épreuve orale comporte deux ou trois questions simples et un libellé de question de synthèse ou de dissertation.

¹²⁶ Textes, graphiques, tableaux, schémas....

¹²⁷ Question de Synthèse sur Travail Préparatoire.

¹²⁸ Fixée par trois pages selon les indications officielles.

IV- L'évaluation de l'épreuve officielle au Liban

L'épreuve officielle d'économie au Baccalauréat Libanais est une épreuve d'économie sans aucune notion ou concept sociologique. L'épreuve au bac libanais, à la différence du bac français, consiste en une épreuve écrite et ne comporte pas une épreuve orale ni une épreuve de spécialité puisque l'enseignement de l'économie au cycle secondaire au Liban ne contient pas un enseignement de spécialité.

L'épreuve d'économie a une durée de trois heures et son coefficient est de 4¹²⁹. Les candidats doivent traiter une partie obligatoire notée de 7 points sur 20 et portant sur des questions de cours et d'exercices sur le thème du "calcul économique et financier". La deuxième partie de l'épreuve est notée 12 points sur 20 et porte sur un choix entre un sujet de dissertation et une analyse sur documents.

Il existe trois différences essentielles entre l'épreuve de sciences économiques et sociales au bac français et l'épreuve d'économie au bac libanais :

- A la différence de l'épreuve de sciences économiques et sociales, l'analyse sur documents de l'épreuve d'économie ne comporte pas une limitation de longueur.
- Contrairement qu'en l'épreuve de SES en France, le plan n'est pas donné dans l'analyse sur documents de l'épreuve d'économie au Liban.
- La dissertation dans l'épreuve d'économie comporte un sujet et un nombre limité de documents¹³⁰ portant sur un texte, tandis que la dissertation dans l'épreuve de sciences économiques et sociales comporte un grand nombre de documents¹³¹ de nature différente (textes, graphiques, tableaux, schémas).

Ces différences entre ces deux épreuves constituent une faiblesse pour l'épreuve d'économie au Liban, il serait avantageux de prendre en considération les caractéristiques de l'épreuve de SES en France afin d'améliorer l'évaluation de l'épreuve d'économie. Rappelons encore une fois que le taux de réussite à l'épreuve d'économie au Baccalauréat Libanais est le plus faible parmi les différentes matières.

En plus, les enseignants d'économie au Liban ne sont pas bien orientés afin de bien préparer leurs élèves pour réussir l'évaluation de l'épreuve officielle. Les enseignants en leur majorité

¹²⁹ le plus élevé au baccalauréat économique et social.

¹³⁰ 1 ou 2 documents.

¹³¹ 6 ou 7 documents.

donnent à leurs élèves le choix entre le sujet de dissertation et l'analyse sur documents dans les évaluations sommatives durant l'année scolaire, tandis qu'il serait préférable d'obliger les élèves à traiter ces deux types d'évaluation afin qu'ils soient prêts à faire le choix dans l'épreuve d'économie. Sinon, beaucoup d'élèves vont essayer d'éviter de traiter le sujet de dissertation durant les épreuves préparatoires au cours de l'année et perdront ainsi la possibilité de choisir le sujet de dissertation dans l'épreuve officielle.

Tableau 33 : Le choix entre la dissertation et l'analyse sur documents

	En %
Enseignants qui donnent ce choix à leurs élèves	69
Enseignants qui ne donnent pas ce choix à leurs élèves	25
Non réponse	6
Total	100

Source : Enquête2005.

A la différence du système éducatif français qui se caractérise par un grand nombre de supports pédagogiques qui ont pour but de renforcer l'apprentissage des élèves, le système éducatif au Liban ne comporte pas de tels supports. Au niveau de la préparation des élèves pour traiter un sujet de dissertation, il faut se demander sur les capacités des enseignants libanais qui manquent de formation pédagogique et didactique pour bien les préparer à l'épreuve officielle. Une bonne part des enseignants croit en l'existence d'une corrélation entre le choix de la dissertation et l'obtention d'une mauvaise note à l'épreuve d'économie.

Tableau 34 : La corrélation entre le choix de la dissertation et l'obtention d'une mauvaise note à l'épreuve d'économie

	En %
Enseignants qui croient en l'existence d'une telle corrélation	45
Enseignants qui ne croient pas en l'existence d'une telle corrélation	49
Non réponse	6
Total	100

Source : Enquête 2005.

Conclusion

Evaluer les élèves en économie et en sciences économiques et sociales reste une pratique essentielle dans l'acte d'enseignement mais qui comporte un certain nombre d'enjeux aux niveaux pédagogiques et sociaux. Bien qu'il soit normal que les responsables libanais se réfèrent aux pratiques des français, sauf que, pour le cas de l'évaluation, un grand nombre de faiblesses sont toujours présentes dans le système éducatif français. L'article de Bruno Suchaut (2008) sur la correction des épreuves au bac a eu de fortes répercussions, les modalités de correction sont à revoir, les évaluations de la correction et même de la nature de l'épreuve du bac sont en plein débat dans la société française. Pour le Liban, il s'agit d'effectuer des tests pour s'assurer de l'harmonisation et de la convergence des correcteurs et d'inciter les chercheurs en ce domaine à accorder beaucoup d'efforts afin d'orienter et de former les enseignants et les correcteurs au niveau docimologique pour atteindre une harmonisation des critères d'évaluation.

Chapitre VI : La prise en compte des technologies éducatives dans l'enseignement des Sciences Economiques

En France, l'enseignement de sciences économiques est confronté quotidiennement dans sa pratique pédagogique aux technologies de l'information parce que l'usage des technologies éducatives est préconisé dans les directives officielles de l'enseignement de sciences économiques et sociales¹³² et parce que ces technologies sont considérées actuellement comme des composantes essentielles de la culture française et européenne. Pour les lycéens français, les messages audiovisuels sont le principal vecteur de messages économiques et sociaux, que ce soit les journaux télévisés ou les magazines diffusés sur les différentes chaînes de Télévision française. L'enseignement des sciences économiques et sociales ne peut donc ignorer ce média et la source de documents qu'il peut constituer.

Au Liban, le projet fondateur et les principes et directives qui concernent l'enseignement de l'économie ne contiennent aucune idée qui favorise l'utilisation des technologies éducatives dans l'enseignement de la matière bien que ces dernières soient présentes dans la culture libanaise comme dans la culture française. Le but de ce chapitre est de montrer la nécessité de l'utilisation de ces technologies dans l'enseignement de l'économie au Liban et la nécessité de diffuser de nouvelles directives qui clarifient cet usage, ses méthodes et ses finalités surtout que la majorité des enseignants d'économie n'utilisent pas les TICE¹³³ dans leurs cours à cause du manque de matériel et d'équipements informatiques et audiovisuels bien qu'ils croient en leur nécessité.

Tableau 35 : L'utilisation des TICE dans le cours d'économie au Liban

	En %
Enseignants qui utilisent les TICE	6
Enseignants qui n'utilisent pas les TICE ¹³⁴	94
Total	100

Source : Enquête2005.

¹³² Voir annexes 6 et 7.

¹³³ Technologies de l'information et de la communication éducative

¹³⁴ 77% des enseignants qui n'utilisent pas les TICE dans leur cours, croient en leur nécessité mais ne disposent pas d'équipements pour accomplir cette tâche.

Le contenu de ce chapitre porte sur une présentation des apports de l'utilisation de l'audiovisuel en classe ainsi que les conditions de réalisation et les contraintes de mise en œuvre de telles séquences pédagogiques.

L'utilisation des TICE a de nombreux intérêts, en effet ces outils sont une source précieuse d'information, ils permettent de diversifier les activités proposées aux élèves et constituent souvent un élément de motivation. Il est donc important de présenter les conditions de mise en œuvre d'une démarche pédagogique utilisant l'audiovisuel ainsi que les différentes dimensions que peut recouvrir ce type de pratique. En effet, le document audiovisuel participe au même titre que les documents écrits à la construction des apprentissages, mais son utilisation suppose que soient prises certaines précautions.

Cependant, une utilisation efficace de ces technologies suppose l'élaboration d'une stratégie didactique qui précise les modalités d'utilisations de ces outils afin d'éviter de confondre innovation technologique et innovation pédagogique.

Section I : Technologies éducatives et stratégie didactique

Les technologies de l'éducation renvoient à deux conceptions différentes:

- La "technologie dans l'éducation" qui a pour objet la conception, la réalisation, l'expérimentation et la diffusion de procédés d'enseignement utilisant des moyens technologiques.
- La "technologie de l'éducation" qui cherche à élaborer une théorie de l'apprentissage par les médias et le recours aux TICE.

Ces technologies remplissent deux fonctions essentielles:

- Elles servent de support à l'information que l'élève reçoit et doit mettre en mémoire.
- Elles permettent des actions et des réflexions qui conduisent à la construction du savoir à partir d'expériences vécues.

Ainsi une stratégie didactique raisonnée et efficace tenant en compte ces différents aspects serait nécessaire afin de surmonter les obstacles aux apprentissages en cours d'économie et de sciences économiques et sociales en France et au Liban serait de haute importance.

I- logique d'apprentissage et de communication

Dans le cadre d'une perspective constructiviste, il faut s'interroger sur l'intérêt de l'utilisation de "machines" pour faciliter les apprentissages des élèves en classe d'économie.

M. Linard note que "la logique de l'apprentissage n'est réductible ni à une logique d'information, ni à une logique fonctionnelle, ni à une logique d'exposé rationnel des contenus. Pour lui, la logique d'apprentissage se rapproche plutôt d'une logique de communication, logique conflictuelle d'un sujet en relation et en situation instable d'appropriation" (Linard, 1990)

II- Innovation technologique et innovation pédagogique

Il ne faut pas confondre les concepts d'innovation technologique et innovation pédagogique. L'innovation technologique consiste à se servir d'outils "nouveaux" par rapport à la technique traditionnelle du verbal et de l'écrit. Tandis que l'innovation pédagogique peut utiliser ou non des technologies "nouvelles".

A. Beitone, M.A. Decugis et A. Legardez donnent l'exemple d'une pédagogie innovante qui introduit un débat scientifique dans la classe autour d'une situation-problème¹³⁵, cette pédagogie ne requiert rien d'autre que du verbal et de l'écrit, son efficacité peut être renforcée par une utilisation d'une vidéoscopie qui permet aux acteurs de retravailler sur les contenus.

III- Les dérives de l'utilisation des technologies éducatives

Beitone, Decugis et Legardez ont remarqué quatre types essentiels de dérives:

- "Le technicisme¹³⁶" qui révèle souvent chez l'enseignant une fascination devant la technique, parfois un refuge dans cette technique mais toujours un risque de perte de la dimension pédagogique: une utilisation systématique de l'ordinateur peut mener au technicisme.
- "L'opérationnalisme" qui consiste à se polariser sur des objectifs opératoires en terme de fonctionnement des machines en risquant de perdre de vue les objectifs d'apprentissage et leur sens. Par exemple, l'objectif d'une séquence d'apprentissage sur STATIS¹³⁷ ne consiste pas à savoir manipuler le logiciel, mais bien à l'utiliser pour atteindre des objectifs de contenus définis à l'avance.
- "La fuite" devant les technologies nouvelles. Cette réaction n'est pas nouvelle, elle a toujours accompagné les tentatives d'introduction d'auxiliaires nouveaux dans l'éducation et elle ne pose problème que s'il s'agit d'une démission devant la crainte de surtravail ou la peur de remise en cause, et non pas le fruit d'une saine réflexion sur l'outil et son utilisation pédagogique.
- "Le bricolage" avec les technologies. Cette dérive n'est préjudiciable que si ce bricolage est une fin en soi. En effet, il s'agit souvent d'un premier temps qui permet à l'enseignant de prendre conscience de la nécessité d'utiliser des technologies modernes, mais aussi de l'insuffisance de sa réflexion sur la nature des outils et sur leur utilité dans la gestion des apprentissages.

Le rôle des institutions est essentiel pour aboutir à utilisation efficace des TICE, en effet l'institution évolue sous la pression de l'environnement et de ses acteurs. C'est pourquoi il est nécessaire de proposer aux enseignants d'économie et de sciences économiques et sociales,

¹³⁵ Par exemple le travail des femmes et le concept de chômage.

¹³⁶ Technicisme ou "illusion technologique".

¹³⁷ STATIS 2.0 est un logiciel de gestion de statistiques, plus spécialement orienté vers le traitement de statistiques sociales et économiques.

des stages de formation à ces technologies. Par exemple, à l'IUFM d'Aix-Marseille, les stagiaires de sciences économiques et sociales participent à un stage bloqué d'une semaine sur "l'utilisation des technologies éducatives dans l'enseignement des SES" avec un objectif d'une production d'un module pédagogique utilisable dans leur classe intégrant au moins l'un des outils audiovisuel et informatique.

IV- Technologies éducatives et apprentissage

Beaucoup d'auteurs pensent que l'utilisation des technologies modernes dans l'enseignement des sciences économiques et sociales en France devrait s'inscrire dans une stratégie didactique efficace et qui doit être présentée au public des enseignants de SES. La perspective constructiviste d'apprentissage suggère que ces technologies devraient permettre de participer au processus d'apprentissage des élèves, en effet :

- Ces technologies peuvent aider à une meilleure connaissance du système de représentations-connaissances des élèves¹³⁸.
- Elles peuvent favoriser la déstabilisation du système de représentations-connaissances dans le cadre d'un "détour didactique" autour d'une situation problème. Ainsi des séquences vidéo peuvent susciter des questionnements qui donneront sens à un travail de déconstruction.
- Elles permettent des évaluations plus fréquentes et plus formatrices grâce à des logiciels d'apprentissages personnalisés, il s'agit dans ce cas d'une autodidaxie¹³⁹, ainsi l'enseignant pourra utiliser l'informatique pour alléger son travail d'évaluation¹⁴⁰.

V- Les modalités de l'utilisation des Technologies dans l'enseignement

Beitone, Decugis, Dollo et Rodrigues (2004) présentent quatre grandes utilisations possibles du document audiovisuel dans la démarche pédagogique spécifique des sciences économiques et sociales. Selon ces auteurs, on pourra utiliser un document vidéo :

- en début de séquence afin de faire émerger les représentations des élèves sur un thème donné ; dans ce cadre le document sera relativement court et pourra ne donner lieu qu'à

¹³⁸ Le logiciel "Avril" permet de travailler en temps réel sur les représentations sociales des élèves.

¹³⁹ L'autodidaxie relève d'une exigence vitale et partagée d'apprendre qui peut s'inscrire dans une dynamique elle-même vitale d'initiation, de création et d'adaptation.

¹⁴⁰ A travers l'utilisation de QCM, de fiches concepts et d'exercices.

un questionnement oral de la part de l'enseignant destiné à favoriser la formulation de leurs prénotions par les élèves.

- on pourra également utiliser le document audiovisuel pour créer un conflit sociocognitif¹⁴¹, ainsi les élèves deviendront réceptifs à l'apport ultérieur de connaissances qui permettra de dépasser le conflit.
- le document audiovisuel peut-être aussi un vecteur de transmission de savoirs lorsqu'il présente, par exemple, des mécanismes et des analyses théoriques. Ce troisième type d'utilisation permet de dépasser l'idée, parfois répandue chez les enseignants de sciences économiques et sociales, que la diversification des pratiques pédagogiques et le recours aux supports vidéo ou informatique ne peut être concilié avec des exigences élevées en termes de contenus et de conceptualisation.
- enfin, le document audiovisuel peut être utilisé comme outil de réinvestissement de connaissances précédemment acquises afin de vérifier, dans le cadre d'une évaluation formative, que les élèves sont capables de mobiliser et d'utiliser leurs connaissances pour expliquer un phénomène que leur présente le document audiovisuel.

¹⁴¹ C'est-à-dire confronter les élèves à une situation telle que leur système de représentations ne leur permette pas de répondre à un problème donné.

Section II: L'utilisation de l'outil informatique

I- L'utilisation de logiciels en France et au Liban

Actuellement la majorité des disciplines scolaires utilisent les TICE dans le cadre de leurs enseignements. En ce qui concerne les sciences économiques et sociales enseignées en France, les instructions du Ministère préconisent leur utilisation et les nouveaux programmes adoptés depuis l'an 2000 prévoient l'utilisation des TICE dans l'enseignement des différentes disciplines enseignées en France.

Les élèves et les enseignants disposent de progiciels et de logiciels¹⁴² ainsi que d'outils spécifiques aux réseaux locaux ou distants. En ce sujet, le ministère de l'éducation nationale en France a publié une liste de logiciels reconnus d'intérêt pédagogique.

Au Liban, aucune instruction officielle préconise l'utilisation des TICE dans l'enseignement de l'économie, et le ministère de l'éducation nationale ne prépare et ne publie aucune liste de logiciels ayant un intérêt pédagogique bien que les enseignants trouvent que cette démarche est très importante pour améliorer les apprentissages de leurs élèves et de faire face à des situations d'obstacles dans ces apprentissages.

Tableau 36 : La nécessité de reconnaissance officielle de logiciels d'intérêts pédagogiques en Sciences Economiques au Liban

	En %
Enseignants qui croient en cette nécessité	98
Enseignants qui ne croient pas en cette nécessité	2
Total	100

Source : Enquête 2005.

II- Les usages possibles de l'outil informatique dans l'enseignement

Beitone, Decugis, Dollo et Rodrigues considèrent que l'initiation des élèves à la collecte raisonnée d'informations constitue l'un des principaux objectifs de l'utilisation des TICE.

A ce titre, il faut distinguer les moteurs de recherche¹⁴³ et l'Internet comme outils de recherche documentaire disponible pour des élèves de sciences économiques et sociales en France. A

¹⁴² Logiciels de recherche documentaire, gestionnaires de bases de données, gestionnaires d'enquêtes...

¹⁴³ Tels que des Cd-rom préparés par des groupes de professeurs ou par certaines académies régionales.

noter que cette recherche d'information grâce à l'outil informatique peut se pratiquer pendant le temps scolaire en classe et aussi hors du temps scolaire.

Beitone, Decugis, Dollo et Rodrigues considèrent que le traitement et l'analyse des informations recueillies est aussi un objectif essentiel de l'utilisation des TICE. En effet, de nombreux Cd-rom intègrent des outils de calcul ou de réalisation de graphiques qui doivent aider les élèves dans leurs apprentissages, à titre d'exemple, des logiciels qui permettent le calcul d'indices ou de pourcentages, calculs de taux de croissance, calculs de taux de chômage, des représentations graphiques... Ainsi l'utilisation des TICE permet d'exercer l'esprit critique des élèves relativement aux informations collectées.

III- Les modalités de l'utilisation de l'informatique en cours d'économie

L'utilisation de l'informatique nécessite en premier lieu la réalisation d'un certain nombre de conditions "techniques" en particulier l'accès à une salle informatique avec un nombre d'ordinateurs suffisant de manière à ce que les élèves soient deux au maximum par ordinateur. En plus, il faut s'assurer que la salle informatique est équipée du logiciel que l'on désire utiliser ou bien d'une connexion internet.

Enfin, il faut prévoir des séances de deux heures consécutives car la mise en place d'une séquence informatique prend plus de temps qu'une séquence de cours ordinaire.

IV- Les conditions de réussite d'une séquence informatique

En séquence informatique, les communications à l'ensemble de la classe s'avèrent parfois difficiles, en effet, les TICE sont un des domaines pour lequel l'hétérogénéité des élèves est la plus grande. Il faut donc que chacun d'eux puisse progresser à son propre rythme.

La présence d'un vidéo-projecteur dans la salle est très importante, l'enseignant doit débiter la séance par une courte présentation de l'outil qui sera utilisé. Il utilise alors le logiciel devant les élèves et leur explique les manipulations de base à effectuer pour atteindre un ou plusieurs des objectifs de la séance. Pour la suite de la séance, l'enseignant fait circuler un document d'accompagnement détaillant les étapes à franchir. Ce document doit décrire comment entrer dans le logiciel, quelle manipulation il faut effectuer pour réaliser certains calculs ou graphiques. L'enseignant doit circuler ensuite entre les groupes d'élèves en veillant à ce qu'aucun d'entre eux ne prend de retard par rapport à la classe.

D'autre part, il faut que l'enseignant annonce aux élèves au début de la séance, quels sont les objectifs.

Beitone, Decugis, Dollo et Rodrigues citent deux exemples d'objectifs à fixer pour une séance informatique:

- La préparation d'une séance d'enseignement par une recherche documentaire sur Internet ou sur un Cd-rom de données.
- L'approfondissement de certains savoirs faire sur un thème donné. Par exemple, l'utilisation du logiciel STATIS pour travailler sur le thème de mobilité sociale en classe de terminale pour faire prendre conscience aux élèves du fait que le phénomène de la mobilité sociale varie selon le type de nomenclature utilisée.

Section III : L'utilisation de l'outil audiovisuel

I- Les objectifs de l'utilisation des supports audiovisuels

En France, les instructions officielles du ministère de l'éducation nationale préconisent l'utilisation de l'outil audiovisuel dans l'enseignement des sciences économiques et sociales.

Beitone, Decugis, Dollo et Rodrigues considèrent que cette utilisation a trois objectifs essentiels:

- En premier lieu, ils considèrent que les élèves baignent dans un monde audiovisuel, ce qui justifie l'utilisation de cet outil. En effet, les élèves ont l'habitude de recevoir des messages audiovisuels à travers la télévision ou le cinéma. Dans l'enseignement, les activités basées sur l'audiovisuel ont pour objectif de donner aux élèves les moyens d'apprendre grâce à ces messages audiovisuels. Mais il est nécessaire d'analyser et de traiter ces messages transmis par l'audiovisuel. Ainsi il faut collecter les informations, les interpréter grâce aux connaissances et aux savoir-faire. Il est important aussi, de mettre les élèves en garde contre l'effet de l'image. Il est possible que les élèves ne retiennent que les images fortes et ne prennent pas en considération le discours qui les accompagne, dans une telle situation, il faut les inciter à avoir une attitude critique vis-à-vis des messages audiovisuels.
- En second lieu, le recours à des documents audiovisuels s'inscrit dans une perspective de diversification des méthodes pédagogiques, en effet le changement de support pédagogique exerce un effet stimulant il rompt avec l'habitude de travailler sur des supports écrits.
- En troisième lieu, l'outil audiovisuel est considéré comme un moyen de fixation en profondeur des informations transmises. L'apprentissage par l'audiovisuel sollicite fortement l'investissement émotionnel. Ainsi, l'utilisation de l'outil audiovisuel dans l'enseignement permet de faciliter les apprentissages.

II- Les risques de déviation de l'utilisation de l'outil audiovisuel

Dans le cas où l'enseignant passe un document audiovisuel pendant une heure complète de cours sans proposer des activités sur le document présenté, l'utilisation de l'outil audiovisuel ne participe pas aux apprentissages, dans une telle situation, Beitone, Decugis, Dollo et Rodrigues considèrent qu'il s'agit d'une utilisation décorative sans objectifs pédagogiques.

D'autre part, une autre utilisation basée sur le choix d'un document audiovisuel et ensuite sur une détermination des objectifs d'apprentissage, est considérée aussi comme non pertinente. L'enseignant doit choisir le support audiovisuel en fonction des objectifs d'apprentissage et non l'inverse.

III- Les modalités de l'utilisation de l'audiovisuel en cours d'économie

En début de séance, il est important de mettre les élèves en activité en les sensibilisant aux questions qui vont être posées et en leur donnant la possibilité de formuler leurs représentations sociales. Un document audiovisuel peut-être un bon moyen de mettre en mouvement ces représentations et de susciter le débat entre élèves.

D'autre part, Beitone, Decugis, Dollo et Rodrigues considèrent que l'enseignant peut aussi faire passer un document audiovisuel en fin d'apprentissage pour des exercices de réinvestissement et de transfert, ou pour apporter des informations complémentaires.

Dans ces deux situations citées ci-haut, tout travail sur document audiovisuel nécessite qu'au préalable l'enseignant détermine ses objectifs et élabore un questionnaire déterminant les activités à conduire avec les élèves. Le plus important est de toujours articuler les activités cognitives¹⁴⁴ au visionnage du document audiovisuel car les élèves ont tendance, devant la télévision comme au cinéma, à se comporter en consommateurs passifs.

IV- La place de l'audiovisuel dans les manuels de SES en France

En France, La plupart des manuels scolaires proposent aujourd'hui des références filmographiques ou documentaires permettant soit d'illustrer, soit d'approfondir, les thèmes du programme abordés avec les élèves. Cette pratique est cependant récente, et même si les instructions officielles préconisent l'utilisation des ressources audiovisuelles depuis les origines de la discipline, on ne trouve de telles références qu'à partir du milieu des années quatre-vingt-dix.

Pour autant, on ne peut bien sûr pas en conclure que cette absence de références audiovisuelles dans les manuels, constitue un indicateur pertinent de la pratique des enseignants en matière d'utilisation de l'audiovisuel.

¹⁴⁴ "Réponse à des questions, rédaction d'un résumé, réalisation d'un schéma récapitulatif..."

Cependant la principale source d'information et de documentation des enseignants de SES reste celle des manuels scolaires et il faudra ainsi attendre la seconde moitié des années quatre-vingt-dix pour voir des manuels comportant des références de plus en plus fréquentes aux documents audiovisuels.

En France, aujourd'hui, ce type de références est devenu courant dans les manuels. D'autre part, au Liban, la référence aux supports audiovisuels est totalement absente dans les manuels d'économie. Depuis la création de cet enseignement en 1998, on attend une réforme générale et une modification des contenus des programmes mettant l'accent sur les innovations pédagogiques en particulier l'utilisation des TICE dans l'enseignement. Cependant, jusqu'à présent, on assiste à une absence totale au niveau d'instructions officielles, de séminaires de formation, d'orientations pour les enseignants que ce soit de la part du ministère de l'éducation nationale, du CRDP ou même de centres de recherches pédagogiques.

Section IV : L'utilisation de la presse écrite

En France, et jusqu'à la fin des années 1960, la presse quotidienne a été interdite dans les établissements scolaires parce qu'elle avait un contenu politique (Beitone et al, 2004). A partir des années 1970, l'évolution de la société française et ses pratiques pédagogiques conduit à un changement structurel à ce niveau. En effet, on a commencé à considérer que l'école doit s'ouvrir sur la vie, et que la presse constitue une fenêtre importante sur le monde. Ainsi, la presse écrite devient un support documentaire indispensable dans le système éducatif Français.

Les sciences économiques et sociales qui ont pris naissance en même temps que ce changement structurel, ont joué un rôle pionnier dans ce recours à la presse et les professeurs de SES ont été présents dans les diverses initiatives qui ont été prises à cette époque pour favoriser les liens entre la presse écrite et les institutions scolaires.

Au Liban, et jusqu'à présent, la presse ne joue aucun rôle et elle n'est pas introduite dans l'enseignement de l'économie au cycle secondaire. Le ministère de l'éducation nationale et le CRDP ne favorisent pas l'utilisation de la presse dans l'enseignement sans en évoquer les raisons qui probablement concernent le contenu politique surtout que le Liban actuellement passe par une situation caractérisée par la plus violente crise politique depuis l'indépendance du pays en 1943.

I- L'importance de la presse pour l'enseignant

Pour l'enseignant, la presse est considérée comme une source documentaire pour deux raisons:

- D'une part, elle constitue un moyen de mise à jour des connaissances en signalant aux enseignants des publications qu'ils jugent utile d'en prendre connaissance.
- D'autre part, la presse est aussi pour l'enseignant une source de documents destinés au travail d'analyse avec les élèves.

En effet, Beitone, Decugis, Dollo et Rodrigues considèrent que l'utilisation de la presse est une occasion de montrer aux élèves que les sciences économiques et sociales sont une discipline scolaire qui permet de comprendre le monde. Mais, en même temps, l'enseignant doit être vigilant:

- D'une part, chaque publication a une ligne éditoriale qui affecte la présentation des faits et des analyses : Beitone, Decugis, Dollo et Rodrigues donnent l'exemple de la mondialisation qui a peu de chances d'être présentée de la même façon par le "Monde Diplomatique" et par le "Nouvel Economiste". Il s'agit d'assurer le pluralisme au niveau de la diversification des sources et de former l'esprit critique des élèves.
- D'autre part, il faut que l'enseignant soit vigilant car certains articles peuvent comporter des erreurs qui ne doivent pas être transmises aux élèves afin d'éviter de faux apprentissages en classe.

II- L'importance de la presse pour les élèves

Beitone, Decugis, Dollo et Rodrigues considèrent qu'il est très formateur d'inciter les élèves à utiliser la presse écrite comme support documentaire. Ainsi, il faut apprendre aux élèves à chercher, à sélectionner et à organiser la documentation.

Il faut apprendre aux élèves à mettre en confrontation les connaissances acquises dans le cadre de l'enseignement et les connaissances qui résultent de la lecture de la presse.

Le CLEMI¹⁴⁵ a été créé en France dans ce but en 1983, il étend actuellement ses activités aux médias audiovisuels, à l'Internet et il produit de nombreux documents susceptibles d'aider les professeurs dans leur tâche d'éducation aux médias.

L'enseignant peut apprendre ses élèves plusieurs activités éducatives et culturelles pour améliorer leurs apprentissages. Beitone, Decugis, Dollo et Rodrigues citent quelques unes:

- Comparaison d'informations : A l'occasion d'un événement¹⁴⁶, l'enseignant peut afficher au tableau la première page des principaux quotidiens et demande aux élèves de traiter les informations.
- Comparaison d'articles : L'enseignant, peut sur un même sujet demander aux élèves de comparer des articles tirés de diverses publications.
- Travail sur les sources : L'enseignant peut donner aux élèves diverses articles, sans indication de source, et leur demander, compte tenu de ce qu'ils savent sur la presse, d'attribuer chaque article à un journal.
- Rédaction d'articles : L'enseignant peut, suite à la l'étude d'un sujet, demander aux élèves de rédiger un article obéissant aux règles de l'écriture journalistique.

¹⁴⁵ Centre de Liaison Education Moyens d'Information.

¹⁴⁶ Présentation du budget de l'Etat ou du taux de croissance économique ou du taux de chômage....

L'objectif de ces différentes activités est de former les élèves à la vigilance, de leur faire prendre conscience du fait que la mise en page, la présentation des informations, la tonalité des commentaires peuvent affecter leur compréhension de l'actualité économique et sociale.

Conclusion

L'utilisation de l'audiovisuel en sciences économiques et sociales peut donc se révéler un exercice particulièrement fécond en termes de diversification des pratiques pédagogiques et de stratégies d'apprentissages pour les élèves.

Il faut cependant se persuader des limites de ce type de documents qui ne sont en général pas conçus à des fins pédagogiques, sans minimiser pour autant la portée qu'ils peuvent avoir s'ils sont utilisés dans le cadre d'une séquence d'apprentissage adaptée à ce type de supports.

Enfin, il est clair que les pratiques pédagogiques intégrant des documents vidéos restent marginales dans l'enseignement de sciences économiques et sociales en France malgré le mouvement entamé à la fin des années quatre-vingt-dix, et totalement absentes dans l'enseignement de l'économie au Liban qui attend toujours la première réforme des programmes après la genèse de l'enseignement de l'économie en 1998, tandis que les supports informatiques semblent avoir tendance à diffuser beaucoup plus rapidement.

Conclusion

Au Liban, dix ans après l'introduction de cette nouvelle discipline scolaire, un travail de réforme serait indispensable à la lumière de l'analyse didactique et épistémologique au niveau des structures et des programmes.

Tout travail en ce domaine doit se baser sur deux idées essentielles à prendre comme hypothèses:

- L'économie est une discipline scolaire comme les autres qui respecte un grand nombre de caractéristiques générales en ce qui concerne les méthodes d'enseignement qui doivent être pratiquées.
- L'économie présente beaucoup de spécificités qui la distinguent des autres disciplines scolaires, spécificités touchant surtout son côté épistémologique.

Mon travail de recherche m'a permis de formuler certaines propositions pouvant contribuer fortement à l'amélioration de la discipline et de la filière ES:

- 1- Nécessité de remettre en discussion le projet fondateur de l'enseignement de l'économie qui s'est basé essentiellement sur le projet fondateur français de 1967, prenant en considération toutes les modifications du projet français et les nouvelles instructions officielles après 1967. En particulier, il s'agit de laisser le choix à l'enseignant de pratiquer le modèle didactique et pédagogique qu'il juge compatible avec le contenu de la matière. A ce point, il faudrait éliminer du projet libanais, le seul recours au modèle de la "pédagogie active" et avoir la possibilité de choisir d'autres comme le modèle "constructiviste" du savoir économique. Toute tentative d'ajustement doit se baser sur l'hypothèse qui précise que c'est le contenu du programme qui détermine les méthodes d'enseignement.
- 2- Nécessité de revenir aux savoirs savants des sciences économiques, puisque le projet fondateur a pour objectif d'assurer la continuité entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Sur ce sujet, il faut noter l'importance de travailler sur les "grands textes" et les "grands auteurs" de l'économie. Une telle pratique peut se référer à l'enseignement de spécialité pratiqué en France d'une part, et de réintroduire en contradiction avec le projet français, l'enseignement des écoles de pensée économique d'autre part. A ce niveau, il ne faut pas oublier que le projet français a pour but de séparer complètement l'enseignement secondaire de l'enseignement supérieur.

- 3- Le recours à l'épistémologie savante de l'économie et à la transposition didactique paraît essentiel, pourtant, ni le projet ni les instructions officielles n'ont adopté cette orientation. Ainsi, il est urgent de former et d'orienter les enseignants d'économie au Liban pour les encourager à utiliser le concept de transposition didactique s'ils veulent revenir à l'épistémologie savante de l'économie en présence d'un seul manuel adopté par tous les étudiants et enseignants, afin de transformer le savoir savant en savoir enseignable surtout en présence d'un débat qui est toujours valable et qui devient de plus en plus important concernant la validité et la pertinence des théories économiques entre les deux écoles de pensée économique, classique et keynésienne.
- 4- Concernant le corps professoral de l'enseignement de l'économie au Liban, je souligne l'importance de fixer et de pratiquer un mode de formation et de recrutement professionnel afin d'éviter d'avoir des enseignants provenant d'autres formations tel que la Gestion, l'Histoire ou la Géographie et laisser exclusivement aux détenteurs d'une licence en Sciences Economiques de passer une formation didactique et pédagogique en CAPES parce que le fait de revenir aux savoirs savants de la discipline ne peut s'effectuer convenablement que par des économistes.
- 5- Partant de l'hypothèse que les réformes et modifications des programmes et méthodes d'enseignement sont essentielles et nécessaires dans le domaine de l'éducation, et observant le rôle primordial et précurseur de la "noosphère" en France qui regroupe les associations des professeurs (APSES et Action SES), les professeurs militants, les mouvements pédagogiques... et qui se manifeste par des colloques, des rencontres, des doctrines et des propositions qui contribuent à l'amélioration continue de l'enseignement de "sciences économiques et sociales", Il est urgent que les responsables du ministère de l'éducation nationale et du CRDP au Liban travaillent pour activer les composantes de cette "noosphère", en particulier encourager les enseignants à élire des associations de professeurs similaires à "l'APSES" et à "l'action-SES" en France afin de défendre leur enseignement et prendre l'initiative pour le réformer.
- 6- Assurer le caractère scientifique de l'économie surtout en travaillant sur la production de revues et la réalisation continue de colloques en la matière.

- 7- Assurer le caractère scolaire de l'économie à travers le recours aux savoirs savants, la production d'activités supplémentaires proposées aux élèves afin d'améliorer leurs apprentissages, l'élaboration d'un dispositif d'évaluation sur base d'un consensus entre enseignants et enfin assurer un type de formation et de recrutement professionnel du corps enseignant.
- 8- Concernant le recueil de représentations sociales et économiques des élèves en classe, il serait indispensable de réaliser des recherches et travaux pour montrer l'importance de telles pratiques en classe et de les diffuser à l'ensemble des enseignants à travers des colloques et des séminaires. En plus, il faudrait comme en France, préparer des questionnaires standards utilisables en classes pouvant aider les enseignants à recueillir les représentations de leurs élèves.
- 9- Concernant le système d'évaluation, il est urgent de mettre en œuvre un dispositif d'évaluation qui oriente les enseignants et permet de faire évoluer, à la fois, les représentations et la pratique des élèves et aussi celle des enseignants.
- 10- L'élaboration d'une méthodologie pédagogique dans le but de choisir les questions de l'épreuve officielle avec leurs réponses serait importante pour éviter d'avoir de divergences entre enseignant lors de la discussion du barème de l'épreuve officielle. Sur ce sujet, la création d'une banque de questions - réponses au cours de l'année scolaire basée sur la contribution des différents enseignants pourrait servir cette orientation.
- 11- La remise en discussion du projet fondateur doit traiter la question de la nécessité d'utiliser les technologies éducatives dans l'enseignement. En effet, les instructions officielles doivent contenir des directives imposant l'utilisation des TICE dans l'enseignement de l'économie au Liban. Sur ce sujet, le ministère de l'éducation nationale et le CRDP sont invités à élaborer des séquences avec supports audiovisuels utilisables directement en classe, ainsi que des didacticiels favorisant la recherche et la préparation d'activités scolaires directement sur internet.
- 12- Enfin, il faudrait introduire la presse écrite dans l'enseignement de l'économie afin qu'elle joue un rôle didactique et pédagogique favorisant les élèves à effectuer des

recherches pour analyser la conjoncture économique nationale et mondiale, surtout que les sciences économiques traitent des questions actuelles et requièrent que les élèves comparent les différentes théories et concepts économiques avec l'actualité vécue.

On pourrait finalement résumer notre propos de la façon suivante. Le projet fondateur libanais de l'enseignement de l'économie en 1999 est essentiellement inspiré du projet fondateur de sciences économiques et sociales de 1967 en France. Il faudrait le remettre en discussion en tenant compte des réformes et modifications qui ont affecté le projet français après 1967, et l'adapter dans le contexte libanais où l'on enseigne "l'économie" et non pas les "sciences économiques et sociales" comme en France.

Réagir à ces propositions sera la responsabilité des différents responsables, enseignants, chercheurs, économistes et didacticiens qui composent la "noosphère" libanaise.

Bibliographie

Ouvrages imprimés

- ABRAHAM-FROIS, G. - Entreprises et organisations. - *Dictionnaire encyclopédique Economie*. Paris : Dalloz. 1998.
- ABRIC, J.C. - L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique. - *Structures et transformations des représentations sociales*, Lausanne: Delachaux & Niestlé. 1994.
- ABRIC, J.C. - Les représentations sociales : aspects théoriques. - *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF. 1997.
- ABRIC, J.C. - Méthodologie de recueil des représentations sociales. - *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF. 1997.
- AGNES, J. and SAVINO, J. - *Apprendre avec la presse*. - Paris: retz. 1988.
- AGNES, Y. - *Manuel du journalisme*. - Paris: La découverte. 2002.
- ALPE, Y. - *Les savoirs scolaires sont-ils "spécifiques" ? L'exemple des savoirs issus des sciences sociales dans les disciplines d'enseignement*. - Communication au Colloque Les politiques des savoirs, Lyon, 28-29 juin 2001.
- ALPE, Y. - Peut-on enseigner des sciences sociales? - *Enseigner l'économie*. Paris : L'Harmattan. 2004.
- AMIGUES and ZERBATO-POUDOU. - *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. - Paris: Dunod. 1996.
- ANDERSON, N. - *Le Hobo. Sociologie du sans abri*. - Paris: Nathan. 1919/1983.
- ARDILLY, P. - *Les techniques de sondage*. - Paris : Technip.1994, 2004.
- ARIES, P. - *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. - Paris: Seuil. 1973.
- ASTOLFI J.P. and DEVELAY M. - *La didactique des sciences*. - Paris: PUF. 1989.
- ASTOLFI, J.P., DAROT, E., GINSBURG-VOGEL, Y. and TOUSSAINT, J. - *Mots-clés de la didactique des sciences*. - Bruxelles: De Boeck. 1997.
- ASTOLFI, J.P. - *L'erreur, un outil pour enseigner*. - Paris: ESF. 1997
- BACHELARD, G. - *La formation de l'esprit scientifique*. - Paris: Vrin. 1938/1983.
- BACHELARD, G. - *Le rationalisme appliqué*. - Paris: PUF. 1949/1970.
- BALLE, F. - *Médias et société* - Paris: Montchrestien. 1999.
- BARBEROUSSE, A., KISTLER, M. and LUDWIG, P. - *La philosophie des sciences au XX^e siècle*. - Paris: Flammarion. 2000.
- BAUDRY, B. - *Economie de la firme*. - Paris : La Découverte. 2003.

- BAUTIER, E., CHARLOT, B. and ROCHEX, J.Y. - *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs.* - Paris: Armand Collin. 1992.
- BAUTIER, E. and ROCHEX, J.Y. - *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens.* - Paris: Armand Collin. 1998.
- BEITONE, A. - Refus de la pédagogie inductive et du bricolage instrumental - *CERPE, Nouvelles technologies et didactique des SES*, miméo. 1990.
- BEITONE, A. and LEGARDEZ, A. - La monnaie et ses représentations. Eléments pour la stratégie didactique en économie - *Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres.* Paris: INRP. 1993.
- BEITONE, A., DECUGIS-MARTINI, M-A. and LEGARDEZ, A. - *Enseigner les sciences économiques et sociales* - Paris : Armand Colin. 1995.
- BEITONE, A. and LEGARDEZ, A. - *Travaux en didactique des sciences économiques et des sciences sociales.* - Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence. 1997.
- BEITONE, A., Cazorla, A., Dollo, C. and Draï, A.M. - *Dictionnaire des sciences économiques.* - Paris : Armand Colin. 2001.
- BEITONE, A. - *Enseigner les questions socialement vives. Note sur quelques confusions.* - Communication orale à la 7e Biennale de l'Education de la formation. Lyon. 2004.
- BEITONE, A., Decugis, M.A., Dollo, C. and Rodrigues, C. - *Sciences Economiques et Sociales : enseignement et apprentissages.* - Bruxelles : De Boeck. 2004.
- BERTHELOT, J.M. - Le retour au(x) texte(s) - *Durkheim d'un siècle à l'autre.* Paris: PUF. 1997.
- BERTHELOT, J.M. - *Sociologie Epistémologie d'une discipline* - Bruxelles: De Boeck. 2000.
- BERTHELOT, J.M. - *Epistémologie des sciences sociales.* - Paris: PUF. 2001.
- BOSSERELLE, E. - *Economie générale.* - Paris : Hachette. 2000.
- BOURDIEU, P. - L'opinion publique n'existe pas - *Questions de sociologie.* Paris : Editons de Minuit. 1984.
- BOURDIEU, P. - *Science de la science et réflexivité.* - Paris : Raisons d'agir. 2001.
- BRAUDEL, F. - *La dynamique du capitalisme.* - Paris : Flammarion. 1988.
- BREMOND, J. and Lanta, H. - La pédagogie des sciences économiques et sociales : mythe fondateur ou réalité ? - *Les sciences économiques et sociales.* Paris: Hachette/CNDP. 1995.

- BRETON, P. - *La parole manipulée*. - Paris : Edition La découverte. 1997.
- BRETON, P. - *L'argumentation dans la communication*. - Paris : Edition La découverte. 2002.
- BROUSSEAU, G. - Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques- *Recherches en didactiques des Mathématiques*, 7 (2), 1986, reproduit dans Brun J. (éd.) (1996), *Didactique des mathématiques*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, Coll. Textes de base en pédagogie.
- BONNIOL, J.J. and VIAL, M. - *Les modèles de l'évaluation*. - Bruxelles: De Boeck Université. 1997.
- BOUDON, R.- *Les méthodes en sociologie*. - Paris: PUF. 1969/1980.
- BOURDIEU, P. - *Réponses*, (entretiens avec L. Wacquant). - Paris: Seuil. 1992.
- BOURDIEU, P. - *La misère du monde*. - Paris: Seuil. 1993.
- BOURDIEU, P. -. *Sur la télévision*. - Paris: Liber. 1996.
- BURLAUD, A., EGLEM, J.Y. and MYKITA, P. - *Dictionnaire de gestion*. - Paris : Foucher. 1995.
- CAILLOT, M. - La théorie de la transposition didactique est-elle transposable ? - In RAISKY C. and CAILLOT M., *Au-delà des didactiques, le didactique : débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles: De Boeck. 1996.
- CARON, A. and BOULOGNE, A. - *La Synthèse. Produit documentaire et méthode pédagogique*. - Paris : A.D.B.S. 1997.
- CASTORIADIS, C. - *Ce qui fait la Grèce 1 : D'Horace à Héraclite*. - Paris: Editions du Seuil. 2004.
- CAVERNI, J.P. and NOIZET, G. - *Psychologie de l'évaluation scolaire*. - Paris: PUF. 1978.
- CERC - *Les français et le vocabulaire économique*. -Documents du CERC n° 9, Paris, La documentation française. 1971.
- CERPE, - *Nouvelles technologies et didactique des SES* - Rapport réalisé dans le cadre d'une recherche INRP. 1990.
- CHALMERS, A. - *Qu'est ce que la science ?* - Paris: La Découverte. 1987.
- CHAMPAGNE, P. (et al) - *Initiation à la pratique sociologique*. - Paris: Dunod. 1999.
- CHARLOT, B. - *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. - Paris : Anthropos. 1997.
- CHARON, J.M. - *La presse quotidienne*. - Paris: La découverte. 1996.

- CHATEL, E. (et al) - *Enseigner les sciences économiques. Le projet et son histoire.* - Paris: INRP. 1990/1993.
- CHATEL, E. - Construction à tout faire : les programmes des sciences économiques et sociales - In Demonque Ch., *Qu'est ce qu'un programme d'enseignement?*. Paris: Hachette/CNDP. 1994.
- CHATEL, E. (et al) - *Marchés et prix. Savoirs enseignés et façons d'enseigner en sciences économiques et sociales.* - Paris: IRNP. 1995.
- CHATEL, E. (éd.) - *Marchés et prix. Savoirs enseignés et façons d'enseigner en sciences économiques et sociales.* - Paris: IRNP. 1995.
- CHATEL, E. (et al) - *Elèves et professeurs en classe de sciences économiques et sociales: Pédagogies actives et activité intellectuelle de l'élève.* - Paris: INRP. 2000.
- CHATEL, E. - *Comment évaluer l'éducation ? Pour une théorie sociale de l'action éducative.* - Lausanne: Delachaux et Niestlé. 2001.
- CHATEL, E., GROSSE, G. and RICHEL, A. - *Professeur de sciences économiques et sociales au lycée : un métier et un art.* - Paris : Hachette Education. 2002.
- CHEVALLARD, Y. - *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné.* - Grenoble: La pensée sauvage. 1985.
- CHEVALLARD, Y. - Les processus de transposition didactique et leur théorisation. - In Arzac G. et al. (Eds.), *La transposition didactique à l'épreuve.* Grenoble: La pensée sauvage. 1994.
- CHEVALLARD, Y. - Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique - In Brun J. (dir.), *Didactique des mathématiques.* Delachaux et Niestlé. 1996.
- CLAPAREDE, E. - *L'éducation formelle.* - Lausanne: Delachaux et Niestlé. 1968.
- CLERC, D. - *Déchiffrer l'économie.* - Paris : Syros. 1994.
- COHEN, E. -. *Les infortunes de la prospérité.* - Paris: Julliard. 1994.
- COHEN, E. - *Dictionnaire de gestion.* - Paris : La découverte. 2000.
- COMBEMALE, P. (dir.) - *Les sciences économiques et sociales.* - Paris: Hachette/CNDP. 1995.
- Commissariat Général du Plan - *Information économique: Rapports des commissions di VI^e Plan.* - Paris: La documentation française. 1971.
- CORIAT, B. and WEINSTEIN, O. - *Les nouvelles théories de l'entreprise.* - Paris: Garnier Flammarion. 1995.

- DARBELET, M., IZARD, L. and SCARAMUZZA, M. - *Notions fondamentales de gestion de l'entreprise*. - Paris : Foucher. 1995.
- DE PERETTI, A. - *Pour une école plurielle*. - Paris : Larousse. 1987.
- DE VECCHI, G. - *Aider les élèves à apprendre*. - Paris: Hachette. 1992.
- DE VECCHI, G. and Garmona-Magnaldi. N. - *Faire construire des savoirs*. - Paris: Hachette éducation. 1996.
- DEMAZIERE, D. - *La sociologie du chômage*. - Paris: La Découverte. 1995.
- DERIVRY, D. - Les méthodes de la sociologie.- *Dictionnaire de la Sociologie*. Paris : Albin Michel, collection Encyclopedia Universalis. 1998.
- DERVILLE, G. - *Le pouvoir des médias*. - Grenoble: Presses Universitaires. 1997.
- DESCO - *Utiliser les objectifs de référence en classe de seconde* - Poitiers: CRDP de Poitou-Charentes. 1993.
- DESROSIERES, A. and Thévenot, L. - *Les catégories socioprofessionnelles*. - Paris : La Découverte, collection Repères. 2002.
- DEVELAY, M. - *De l'apprentissage à l'enseignement, pour une épistémologie scolaire*. - Paris: ESF. 1992.
- DEWEY, J. - *Expérience et éducation*. - Paris: Armand Collin. 1938/1968.
- DHAVRE, A. and SAVINO, J. (Eds.). - *Image d'information et citoyenneté à l'école primaire*. - Paris : C.L.E.M.I. 2000.
- DILTHEY, W. - *Introduction à l'étude des sciences humaines*. - Paris: PUF. 1883/1942.
- DUMONT, G.F. - *Démographie, analyse des populations et démographie économique*. - Paris : Dunod. 1992.
- DURU-BELLA, M. and MINGAT, A. - *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. - Paris: PUF. 1993.
- DUSSAIX, A.M. & GROBRAS, J.M. - *Les sondages : principes et méthodes*. - Paris : Presses Universitaires de France. 1996.
- DUVERNET, C. - Utilisations d'internet en SES : une action d'innovation. - *IDEES*, 2002.
- EYMARD-DUVERNAY, F. - *Economie politique de l'entreprise*. - Paris : La Découverte. 2004.
- FABRE, M. - *Situations-problèmes et savoir scolaire*. - Paris: PUF. 1999.
- FELOUZIS, G. - *L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique*. - Paris : Presses Universitaires de France. 1997.

- FENOUILLET, F. - Motivation et découragement. - In A. Lieury (Ed.), *Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation* (pp. 249-270). Paris : Dunod. 1996.
- FLAMENT, C. - Aspects périphériques des représentations sociales - In GUIMELLI, Ch. (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux & Niestlé. 1994.
- FREINET, C. - *Congrès de l'Ecole moderne*. - Angers: Actes. 1959.
- FREINET, C. & FREINET, E. - *Naissance d'une pédagogie populaire*. - Paris: Maspero. 1981.
- FREYSSINET, X. - *Le chômage*. - Paris: La Découverte. 1984/2004
- GAFFARD, J.L. - *Les sciences économiques et sociales. Repères et propositions*. - 2001.
- GARNIER, C. (et al.) - *Après Vygotski et Piaget*. - Bruxelles: De Boeck. 1991.
- GENEREUX, J. - *Introduction à l'économie*. - Paris : Editions du Seuil. 1992.
- GIORDAN, A. and DE VECCHI, G. - *Les origines du savoir*. - Lausanne: Delachaux et Niestlé. 1987.
- GIORDAN, A. - Les conceptions des apprenants. - In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : E.S.F. 1993.
- GIORDAN, A.- Pour une synergie entre les disciplines - In *Actes et rapports pour l'éducation*. Lyon:CNDP. 1996.
- GONNET, J. - *De l'actualité à l'école, Pour des ateliers de démocratie*. - Paris: Armand Collin. 1995.
- GONNET, J. - *Education et médias*. - Paris: PUF. 1999.
- GRANGER, G.G. - *La science et les sciences*. - Paris: PUF. 1993.
- GRAF-SES - Les sciences économiques et sociales - In Develay M. *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui*. 1995.
- GRAWITZ, M. - *Méthodes des sciences sociales*. (9^e édition). - Paris: Dalloz. 1993.
- GUIMELLI, Ch. (dir.). (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- HABER, S. - *Jürgen Habermas, une introduction*. - Paris : Edition La découverte. 2001.
- HADJI, C. - *L'évaluation, règles du jeu*. - Paris: ESF. 1990.
- HALIMI, S. - *Les nouveaux chiens de garde*. - Paris: Liber raison d'agir. 1998.
- HAYEK, F. - *Scientisme et sciences sociales*. - Paris: Pocket. 1952/1986

- HAYEK, F. - *Droit, législation et liberté*. - Paris : Presses Universitaires de France. 1976.
- HERZLICH, C. - La représentation sociale - In Moscovici S. (dir.), *Introduction à la psychologie sociale*, tome 1. Paris: Larousse Université. 1972.
- HOUDART-MEROT, V. - *Des méthodes pour le lycée*. - Paris : Hachette Education. 1992.
- JODELET, D. - Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie - In Moscovici S. (dir.), *Psychologie sociale*. Paris: PUF. 1984.
- JODELET, D. - Représentations sociales : un domaine en expansion - In D. JODELET (dir.), *Les représentations sociales*. (6^e éd.). Paris: PUF. 1999.
- JOHSUA, S. and DUPIN, J.J. - *Représentations et modélisation : le débat scientifique dans la classe et l'apprentissage de la physique*. - Berne: Peter Lang. 1989.
- JOHSUA S. and DUPON J.J. - *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. - PUF, Coll. Premier cycle (réédition, collection Quadrige, 2003) 1993.
- JOHSUA, S. - *Des savoirs et de leurs études : vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique* - *Année de la recherche en éducation*. 1998.
- KEYNES, J.M. - *La pauvreté dans l'abondance*. - Paris: Gallimard. 2002.
- KUHN, Th. - *La structure des révolutions scientifiques*. - Paris: Flammarion. 1962/1983.
- KUHN, Th. -. *La tension essentielle*. - Paris: Gallimard, Bibliothèque des sciences humaines. 1977/1990.
- LA BORDERIE, R. - *Education à l'image et aux médias*. - Paris: Nathan. 1997.
- LAKATOS, I. - *Histoire et méthodologie des sciences*. - Paris: PUF, Bibliothèque d'histoire des sciences. 1978/1994.
- LASSARE, D. - *Psychologie sociale et économie*. - Paris: Armand Colin, U. 1995.
- LAZAR, J. - *Sociologie de la communication de masse*. - Paris: Armand Collin. 1991.
- LEGARDEZ, A. - Les représentations sur la monnaie et comment s'en servir. - In Actes de l'université d'été des sciences économiques et sociales *La didactique des SES : aspects français et internationaux*. Aix-en-Provence : C.E.R.P.E., Université de la Méditerranée. 1995.
- LEGARDEZ, A. - Travailler sur les obstacles aux apprentissages en SES. - In AUDIGIER, F. (dir.), *Actes du 8^e colloque des didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales*. Paris: INRP. 1997.

- LEGARDEZ, A. - *La didactique des sciences économiques et sociales. Bilan et perspective.* - Aix-en-Provence: Presses de l'Université de Provence. 2001.
- LELIEVRE, C. (2003). « Mise en perspective historique : origine des disciplines scolaires ». Colloque organisé par la FCPE en novembre 2002: *La famille et l'école*, Cahier n° 49.
- LENOIR, R. and Prot B. - *L'information économique et sociale: Rapport au Président de la République.* - Paris: La documentation française. 1979.
- LOCHERD, G. - *Apprendre (avec) l'information télévisée.* - Paris: CLEMI/Retz. 2003.
- MAGLIULO, B. - *Que faire avec le bac ES ?.* - Paris: Editions de l'Etudiant. 2003.
- MAIGRET, E. - *Sociologie de la communication et des médias.* - Paris: Armand Collin. 2003.
- MANKIWI, G. - *Principes de l'économie.* - Paris : Economica. 1998.
- MANNONI, P. -. *Les représentations sociales.* - Paris: PUF. 1998.
- MARTINAND, J.L. - *Connaitre et transformer la matière.* - Berne: Peter Lang. 1986.
- MARX, K. - Introduction générale à la critique de l'économie politique - Paris: La Pléiade. 1857/1965.
- MATALON, B. - *La construction de la science.* - Lausanne: Delachaux et Niestlé. 1996.
- MEIRIEU, P. and Hameline, D. - *L'école, mode d'emploi: Des méthodes actives à la pédagogie différenciée.* - Paris : E.S.F. 1986.
- MEIRIEU, P. - *Apprendre oui mais comment ?.* - Paris : E.S.F. 1987.
- MEIRIEU, P. - *Outils pour travailler en groupe.* - Lyon : Chroniques Sociales. 1996.
- MENDRAS, H. - *Comment devenir sociologue.* - Arles : Actes Sud. 1995.
- MERCIER, A. - *Le journal télévisé.* - Paris: Presse de sciences Po. 1996.
- MERLE, P. - *L'évaluation des élèves.* - Paris: PUF. 1996.
- MERLE, P. - *Sociologie de l'évaluation scolaire.* - Paris: PUF. 1998.
- MOLINER, P. - Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales - In GUIMELLI, Ch. (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales.* Lausanne: Delachaux & Niestlé. 1994.
- MORANDINI, F. - *Modèles et méthodes en pédagogie.* - Paris: Nathan. 1997.
- NADEAU, R. - *Vocabulaire technique et analytique de l'épistémologie.* - Paris: PUF. 1999.
- PARETO, V. - *Manuel d'économie politique.* - Genève : Librairie Droz. 1909/1981.

- PASSERON, J.C. - *Le raisonnement sociologique. L'espace non poppérien du raisonnement naturel.* - Paris : Nathan. 1991.
- PAUL, J-J. - *Le redoublement : pour ou contre ?* - Paris : E.S.F. 1996.
- PELPEL, P. - *Se former pour enseigner.* - Paris: Dunod. 2002.
- PERRENOUD, P. - *L'évaluation des élèves.* - Bruxelles: De Boeck Université. 1998.
- PERROUX, F. - *L'économie du XX^e siècle.* - Paris: PUF. 1961/1969.
- PIAGET, J. - *Psychologie et pédagogie.* - Paris: Denoël. 1959/1989.
- PIERRON, H. - *Examens et docimologie.* - Paris: PUF. 1963.
- POPPER, K. - *Conjectures et réfutations.* - Paris: Payot. 1963/1985.
- RATEAU, P. - Les représentations sociales. - In Pétard J.P. (coord.), *Psychologie sociale.* Paris: Bréal. 1999.
- RAWLS, J. - *Théorie de la justice.* - Paris : Editions du Seuil. 1971/1991.
- RÉMIGY, M.J. - Le conflit socio-cognitif. - In Houssaye J. (Ed.). *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui.* Paris: ESF. 1993.
- REVOL, R. - *L'éducation civique juridique et sociale en seconde au lycée.* - Montpellier. C.R.D.P.: Languedoc-Roussillon. 2000.
- RICKET, H. - *Science de la nature et science de la culture.* - Paris: Gallimard, Bibliothèque de philosophie. 1899/1997.
- ROGERS, C. - *Liberté pour apprendre.* - Paris: Dunod. 1976.
- SALMON, R. - *L'information économique clé de la prospérité.* - Paris: Hachette. 1963.
- SAUVY, A. - *La machine et le chômage.* - Paris: Dunod.1981.
- SCALLON, G. - *L'évaluation formative.* - Bruxelles: De Boeck université. 2000.
- SCHNAPPER, D. - *L'épreuve du chômage.* - Paris: Gallimard. 1994.
- SIMLER, B. (Ed.) - *L'évaluation en sciences économiques et sociales.* - Lille: CRDP. 1987.
- SIMON, Y. and JOFFRE, P. - *Encyclopédie de la gestion.* - Paris : Economica. 1997.
- SINTOMER, Y. - *La démocratie impossible, politique et modernité chez Marx et Weber.* - Paris : Edition La découverte. 1999.
- SMITH, A. - *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations.* - Paris : Flammarion. 1776/1991.
- TESTART, A. - *Essai d'épistémologie.* - Paris: Bourgois. 1991.
- THELOT, C. - *L'évaluation du système éducatif.* - Paris: Nathan. 1993.

- TRIBY, E. - Enseigner l'économie par les représentations des élèves ; le cours sur la monnaie. - In A. Beitone & A. Legardez (Eds.), *Travaux en didactique des sciences économiques et des sciences sociales*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence. 1997.
- VERGES, P. - L'audiovisuel dans l'enseignement des SES : un exemple d'utilisation, le dossier pédagogique de Renault. - In A. Beitone & A. Legardez (Eds.), *Travaux en didactiques des sciences économiques et sociales*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence. 1997.
- VERGES, P. - Représentations sociales de l'économie : une forme de connaissance. - In JODELET, D. (dir.), *Les représentations sociales*. (6^e Ed.). Paris: PUF. 1999.
- VERRET, M. - *Le temps des études*. - Librairie Honoré Champion. 1975.
- VINCK, D. - *Sociologie des sciences*. - Paris : Armand Colin. 1995.
- VOGLER, J. (Ed.) - *L'évaluation*. - Paris: Hachette. 1996.
- VYGOTSKI, L. - *Pensée et langage*. - Paris: Editions sociales. 1934/1985.
- Watier, P. - *Une introduction à la sociologie compréhensive*. - Paris: Circé. 2002.

Ouvrages électroniques

- ORANGE, C. - Apprentissages scientifiques, activités langagières et problématisation. In M. Jaubert, M. Rebiere & J.P. Bernie (Eds.), - *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*. CD-Rom des actes du colloque pluridisciplinaire international de l'IUFM d'Aquitaine. 2003.

Travaux universitaires

- ALPE, Y. - *Sociologie d'une innovation pédagogique : l'enseignement des SES au lycée*. - Doctorat en sociologie, Université de Provence, 1995.
- DOLLO, C. - *Quels déterminants pour l'évolution des savoirs scolaires en SES (l'exemple du chômage) ?* - Thèse de doctorat, Université de Provence, 2001.

Articles de périodiques imprimés

- ARNAUD, M., SERIDI, M. and MADIOT, P. - Un rôle pédagogique pour les jeux de rôles? - *Cahiers pédagogiques*, 2001, 396, 45-47.

- ASTOLFI, J.P. and PETERFALVI, B. - Obstacles et construction de situations didactiques en sciences expérimentales- *Aster*, 1993, 16.
- BEITONE, A. and LEGARDEZ, A. - Enseignement de l'économie : le rapport Malinvaud, épistémologie et didactique - *Documents pour l'enseignement économique et social*, 1990, 82, CNDP.
- BEITONE, A. and LEGARDEZ, A. - Contre l'empirisme et pour le pluralisme - *Cahiers Pédagogique*, 1992, 308.
- BEITONE, A. and LEGARDEZ, A. - Transposition didactique : l'exemple de la monnaie - *Les Cahiers Pédagogique*, 1992, 308.
- BEITONE, A. - A propos d'un faux débat - *Documents pour l'enseignement économique et social*, 1993, 94.
- BEITONE, A. and LEGARDEZ, A. - Enseigner les sciences économiques et sociales : pour une approche didactique - *Revue Française de pédagogie*, 1995, 112.
- BEITONE, A. (1997). - Le débat de l'inductivisme en SES : enjeux manifestes et enjeux latents - *Documents pour l'enseignement économique et social*, 1997, 107.
- CAILLE, A. - L'impossible objectivité ? Vérité et normativité dans les sciences sociales - *La revue du MAUSS*, 1989, 4, deuxième trimestre.
- CAVERNI, J.P. and NOIZET, G. - Les procédures d'évaluation ont-elles leur part de responsabilité dans l'échec scolaire ? - *Revue française de pédagogie*, Janvier-Mars 1983, 62.
- CHATEL, E. - Transformations de savoirs en sciences économiques et sociales. - *Revue française de pédagogie*, juillet-août-septembre 1995, 112.
- CHATEL, E. - Légitimité savante et valeur scientifique dans l'enseignement des SES, une approche critique du concept de transposition didactique - *Documents pour l'enseignement économique et social*, juin 1999, 116.
- CHERAMY, R. - L'amélioration de la formation économique et sociale des jeunes. - *Journal Officiel: Avis et rapports du CES*, 1977, 5.
- CHERVEL, A. - L'histoire des disciplines scolaires.- *Histoire de l'éducation*, 1988, 36.
- CHEVALLARD, Y. and Joshua M.A. - Un exemple d'analyse de la transposition didactique: La Notion de distance. - *Recherches en didactiques des mathématiques*, 1982, 3 (2).
- Collectif - L'emprise du journalisme - *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1994, 101-102.

- Collectif - Apprendre avec la presse - *Cahiers Pédagogiques*, 1997, 357-358.
- COMBEMALE, P. - Les SES : une discipline indisciplinée. - *Revue du MAUSS*, 1989, 3, 151-158.
- CHEVALLARD, Y. - Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. - *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 1992, 12 (1).
- CHEVALLARD, Y. - L'enseignement des SES est-il une anomalie didactique ? - *Skholê, Cahiers de la recherche et du développement*, 1997, 6.
- COTTAVE, R. - L'amélioration de l'information économique et sociale des français. - *Journal Officiel. Avis et rapport du CES*, 1979, 26.
- COURTHEOUX, J.P. - Les exigences d'une pédagogie adaptée aux adolescents. - *Les Cahiers Français*, 1977, 179.
- DOLLO C. and JOHSUA S. - Conceptions d'élèves et diversité des paradigmes en sciences économiques et sociales (l'exemple du chômage). - *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, 2002.
- DOLLO, C. - Discussion et relativisme en Sciences économiques et sociales. - *La Discussion en Education et en Formation*, 2003.
- DORTIER J.F. - Les représentations sociales : l'image de la psychanalyse. - *Sciences Humaines*, 1999, 91.
- DURKHEIM, E. - L'Année sociologique n° 1, 1896-1897. - In J. Duvignaud (Ed.), *Emile Durkheim, Journal sociologique*. Paris : Presses Universitaires de France. 1969.
- GELEDAN, A. - *Assises pour une réflexion autour de la troisième culture*. - Documents pour l'enseignement économique et social, 1999, 118.
- GOLLAC, M. - Des chiffres insensés ? Pourquoi et comment on donne un sens aux données statistiques. - *Revue Française de Sociologie*, 1997, 38, 5-36.
- GROSSE, G. - L'enseignement de la sociologie au lycée - *APSES infos*, 1998, 23.
- HADJIAN, J. - Continuité et discontinuité...de l'enseignement des SES en lycée ? - *Documents pour l'enseignement économique et social*, 1994, 96.
- HALIMI, S. - De la science des sondages. - *Le Monde Diplomatique*. 3 Juin 2003.
- HALTE, J.F. - L'espace didactique et la transposition-. *Pratiques*, 1998, 97.
- I.N.S.E.E. - Des unités statistiques pour représenter l'économie.- *I.N.S.E.E. Méthodes*, 1999, 90.

- JOHSUA, S. - Le concept de transposition didactique au-delà de la didactique des sciences et des mathématiques - *Skholê, Cahiers de la recherche et du développement*, IUFM d'Aix-Marseille, 1997, 6.
- LAROCHE-BRION, J. - *L'information économique et sociale*. - Journal officiel. Avis et rapports du CES, 1992, 2.
- LEGARDEZ, A. - Audiovisuel, modes d'emploi - *Documents pour l'enseignement économique et social*, 1985, 61.
- LEGARDEZ, A. & BEITONE, A. - La monnaie et ses représentations, éléments pour une stratégie didactique en économie - *Documents pour l'enseignement économique et social*. 1994.
- MARTINAND, J.L. - Sur la caractérisation des objectifs de l'initiation aux sciences physiques. - *Aster*, 1986, 1, 141-154.
- MARTINAND, J.L. - Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques - *Les sciences de l'éducation*. 1989.
- PERRENOUD, P. - Le débat et la raison - *Cahiers pédagogiques. Supplément 4*, 1998, 4-7.
- SCHWARTZ, D. - Statistiques et vérités. - *Problèmes économiques*, 1984, 1900, 36-51.
- SESTIER, D. and Huchet, Y. - Jouer ou travailler : faut-il vraiment choisir ? - *Cahiers pédagogiques*, 2005, 429/430, 38-39.
- SIMLER, B - L'évaluation en SES. - *Documents pour l'enseignement économique et social*, mars 1991, 83.
- TRIBY, E. - L'évaluation en SES. - *Documents pour l'enseignement économique et sociale*, 1991, 83.

Annexes

ANNEXE 1 : Questionnaire et résultats de l'enquête



Institut de Recherche sur l'Éducation
Sociologie et Économie de l'Éducation



QUESTIONNAIRE

Ce questionnaire est uniquement destiné à la recherche, il a pour but de mieux comprendre les difficultés présentes dans les classes de Sciences Economiques dans le cadre d'un travail de thèse en Sciences de l'Éducation. Toutes les informations recueillies resteront anonymes et constitueront la base d'une enquête dont l'objectif est d'élaborer un diagnostic qui dépendra de la qualité de vos réponses pour expliquer le faible taux de réussite au baccalauréat économique et social au Liban.

Merci donc de bien vouloir répondre en toute franchise à ces questions.

Info : 03/411685

georges.nehme@u-bourgogne.fr

I- Informations personnelles

1. Sexe :

- Masculin Féminin

2. Année de naissance :

3. Spécialisation :

- Économiste Gestionnaire
 Autre

4. Nature et date du dernier diplôme obtenu :

.....
.....
.....

5. Avez-vous suivi une formation de CAPES :

- Oui Non

6. Vos années d'expérience dans l'enseignement :

- 1 à 2 ans 2 à 5 ans
 + que 5 ans

7. Enseignez-vous également la sociologie en terminale ?

- Oui Non

8. Langue d'enseignement :

- Français Anglais
 Arabe

9. Vous enseignez dans un établissement :

- Public Privé
 Les 2 à la fois

10. Le lycée dans lequel vous enseignez se trouve dans :

- Le Mont Liban Beyrouth
 Le Liban sud La Békaa
 Le Liban Nord

11. Le lycée dans lequel vous enseignez est un :

- Lycée mixte Lycée de garçons
 Lycée de filles

II- Niveau et Compétence des élèves

12. Par rapport à l'ensemble des élèves de terminale ES, comment estimez-vous le niveau de vos élèves ?

- Faible Moyen Bon Hétérogène

13. Le niveau de langue de vos élèves est :

- Faible Moyen Bon Hétérogène

14. La compétence de vos élèves en mathématiques est :

- Faible Moyenne Bonne Hétérogène

15. Vos élèves préparent-ils parallèlement un baccalauréat Français ?

- Oui Non

16. La formation économique de vos élèves reçue en classe de seconde est :

- Faible Moyenne Bonne

17. La formation économique de vos élèves reçue en classe de première est :

- Faible Moyenne Bonne

18. La motivation de vos élèves dans le champ des Sciences Economiques est :

- Faible Moyenne Forte

19. Le nombre de vos élèves en classe de terminale ES est :

- que 20 élèves 20 à 25 élèves
 25 à 30 élèves + que 30 élèves

20. En majorité, vos élèves en terminale ES proviennent d'une première :

- Scientifique Littéraire Des 2 en égalité

21. Si le lycée dans lequel vous enseignez est mixte, précisez si la majorité de vos élèves est :

- Féminine Masculine A égalité

22. En majorité, vos élèves appartiennent à une classe sociale :

- Pauvre Moyenne Riche

23. Le pourcentage de vos élèves qui ont eu des notes au-dessus de la moyenne à l'épreuve officielle d'économie en 2004 est :

- que 20% 20 à 30% 30 à 50%
 50 à 70% + que 70%

24. Le taux de réussite de vos élèves au baccalauréat 2004 est estimé à :

- que 20% 20 à 30% 30 à 50%
 50 à 70% + que 70%

III- Conditions d'apprentissage

25. Nature du cours que vous donnez à vos élèves

- Vous utilisez le manuel d'économie tel qu'il est
- Vous leur dictez vous-même un cours à base d'une transposition didactique que vous avez fait
- Vous leur résumez le manuel afin d'éviter les parties que vous jugez non nécessaires
- Autres ; précisez :

26. Vos élèves sont-ils d'accord sur la nature du cours que vous leur donnez ?

- Oui
 - Non
 - Pas au début
 - Pas tous
- Si votre réponse est non, précisez la nature du cours préféré par vos élèves :
-
-

27. Prenez-vous en compte la théorie didactique en préparant et en donnant vos cours ?

- Oui
 - Non
 - Pas tout le temps
- Si votre réponse est affirmative, précisez l'origine de votre compétence didactique :
- Avoir préparé un CAPES
 - Assister à des séminaires de formation didactique
 - Lecture d'ouvrages en didactique
 - Acquise à travers l'expérience dans l'enseignement
 - Autres ; précisez :

28. Trouvez-vous que la transposition didactique est une théorie pertinente pour l'enseignement des Sciences Économiques dans le cycle secondaire libanais ?

- Oui
 - Non
- Si votre réponse est non justifiez-la :
-
-
-

29. En donnant vos cours vous vous basez sur une :

- Transmission des savoirs
- Construction des savoirs
- Pas d'importance

30. Prenez-vous en compte les représentations des élèves en matière économique et sociale ?

- Oui Non Pas tout le temps
-Si votre réponse est oui précisez la fréquence de l'utilisation des représentations :
 Par chapitre
 Par thème
 Par sélection de chapitres jugés importants
-Si votre réponse est non précisez la cause :
 Vous jugez que les représentations ne sont pas importantes vu le programme Libanais
 La longueur du programme ne vous permet pas d'accorder du temps aux représentations

31. Prenez-vous en compte l'épistémologie savante en élaborant vos cours ?

- Oui Non Pas tout le temps

32. Essayez-vous de transmettre à vos élèves votre épistémologie personnelle ?

- Oui Non Pas tout le temps

33. Utilisez-vous la méthode du contrôle continu avec vos élèves ?

- Oui Non
-Si votre réponse est affirmative, précisez la fréquence :
 2 fois par semaine
 1 fois par semaine
 1 fois chaque 15 jours
 Autres ; précisez :

34. Utilisez-vous la méthode de l'évaluation avec vos élèves ?

- Oui Non
-Si votre réponse est affirmative, précisez le type d'évaluation que vous utilisez :
 Évaluation diagnostique
 Évaluation formative
 Évaluation sommative

35. Utilisez-vous la méthode du bac blanc pour entraîner vos élèves à l'épreuve officielle ?

Oui Non

-Si votre réponse est affirmative, vos épreuves comprennent-elles le choix entre l'analyse sur documents et la dissertation comme c'est le cas à l'épreuve officielle ?

Oui Non

36. Utilisez-vous l'audiovisuel dans vos cours ?

Oui Non

-Si votre réponse est oui, indiquez votre instrument le plus utilisé :.....

-Si votre réponse est non, croyez-vous en son importance dans l'enseignement des Sciences Economiques au Liban, précisez :

.....
.....

37. Croyez-vous en la nécessité que le ministère de l'éducation reconnaisse officiellement des logiciels d'intérêt pédagogique en Sciences Économiques (comme des CDROMs de la direction centrale de la statistique, des archives économiques et sociaux des principaux journaux de la presse...) ?

Oui Non

Précisez :.....

.....
.....

43. Le manuel du CRDP peut-il servir comme cours direct adressé aux élèves en terminale ?

- Oui Non

-Si votre réponse est non précisez les causes :

- La difficulté du niveau de langue utilisée dans le manuel
 L'existence d'informations non nécessaires à la formation des élèves
 L'existence d'informations non nécessaires à la préparation de l'épreuve officielle
 L'existence de différences entre les versions arabe, française et anglaise du manuel d'économie
 Autres ; précisez :

.....
.....

44. Croyez-vous en l'efficacité des documents présents dans chaque chapitre pour bien préparer les élèves à l'épreuve officielle ?

- Oui Non

-Si votre réponse est non, vous estimez que ces documents sont :

- Insuffisants en nombre Inadaptés au niveau de leur contenu
 Autres ; précisez :

.....
.....

45. Trouvez-vous que les sujets de dissertation présents à la fin de chaque chapitre sont efficaces pour entraîner les élèves à la dissertation de l'épreuve officielle ?

- Oui Non

-Si votre réponse est non, vous estimez que ces sujets sont :

- Insuffisants en nombre Inadaptés au niveau de leur contenu
 Autres ; précisez :

.....
.....

46. Donnez-vous de l'importance à l'enseignement des débats en Sciences Économiques ?

- Oui Non

-Si votre réponse est affirmative, précisez si vous faites participer vos élèves à ce genre de débat :

- Oui Non Pas tout le temps

47. Confrontez-vous les théories économiques au réel pour analyser leur pertinence?

- Oui Non Pas tout le temps

-Si votre réponse est affirmative, donnez-vous votre opinion personnelle concernant la pertinence de chacune des théories enseignées devant vos élèves ?

- Oui Non Pas tout le temps

48. Croyez-vous en la faiblesse de quelques énoncés de lois économiques qui peuvent entraîner les élèves à des interrogations au niveau de la nature de la discipline enseignée ?

- Oui Non

-Si votre réponse est affirmative, précisez si vous trouvez cette faiblesse comme un inconvénient à l'enseignement de la discipline ou comme une source de motivation des élèves :

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

V- L'épreuve officielle :

49. Le niveau de l'épreuve officielle d'économie en terminale est :

- Facile Convenable Difficile Très difficile

50. L'épreuve officielle d'économie en terminale dépend plus :

- D'une mémorisation du cours D'une capacité d'analyser les concepts

Autres ; précisez :
.....
.....

51. Croyez-vous qu'il existe une certaine incompatibilité entre le genre de questions posées dans l'épreuve officielle et le contenu des manuels d'économie enseigné dans les classes ?

- Oui Non

-Si votre réponse est affirmative, précisez l'origine de cette incompatibilité :

- La nature du contenu enseigné ne permet pas de maîtriser la capacité de répondre

- Le style de questions posées n'est pas présent tout au long du manuel

Autres ; précisez :
.....
.....

52. Croyez-vous en l'existence d'une certaine corrélation positive entre l'obtention d'une mauvaise note à l'épreuve officielle et le choix de la dissertation dans la partie facultative de la composition ?

- Oui Non

-Si votre réponse est affirmative, précisez les causes d'une telle corrélation :

.....
.....
.....

53. Croyez-vous que la durée accordée à l'épreuve officielle d'économie en terminale est suffisante ?

- Oui Non

54. Croyez-vous en l'efficacité de la répartition des notes sur les différentes parties de l'épreuve officielle (7pts pour la partie obligatoire, 12pts pour la partie au choix, 1 pt sur la présentation) ?

Oui

Non

-Si votre réponse est non, précisez le changement que vous suggérez :

Il faut accorder plus de points à la partie obligatoire

Il faut accorder plus de points à la partie au choix

Autres ; précisez :

.....

55. Croyez-vous en l'efficacité du barème de l'épreuve officielle d'économie en terminale ?

Oui

Non

-Si votre réponse est non, précisez la raison de son inefficacité :

.....

.....

.....

.....

.....

VI- Avis supplémentaires

56. Pour toutes difficultés supplémentaires rencontrées lors de votre enseignement, veuillez donner votre avis et votre opinion personnelle :

Si vous seriez intéressés à discuter davantage sur l'enseignement de notre discipline, veuillez bien nous laisser vos coordonnées personnelles :

Nom :

Numéro de téléphone :

email :

أستمارة

Ce questionnaire est uniquement destiné à la recherche, il a pour but de mieux comprendre les difficultés présentes dans les classes de Sciences Économiques dans le cadre d'un travail de thèse en Sciences de l'Éducation. Toutes les informations recueillies resteront anonymes et constitueront la base d'une enquête dont l'objectif est d'élaborer un diagnostic qui dépendra de la qualité de vos réponses pour expliquer le faible taux de réussite au baccalauréat économique et social au Liban.

Merci donc de bien vouloir répondre en toute franchise à ces questions.

لمزيد من المعلومات: ٠٣/٤١١٦٨٥
georges.nehme@u-bourgogne.fr

I - معلومات شخصية

١. الجنس:

أنثى ذكر

٢. تاريخ الولادة:

٣. الإختصاص:

اقتصاد إدارة أعمال
 غيره

٤. نوع وتاريخ آخر شهادة حصلت عليها:

.....
.....
.....

٥. هل حصلت على شهادة في الكفاءة التعليمية:

نعم كلا

٦. عدد سنوات خبرتك في التعليم:

بين سنة وستين
 بين سنتين و خمس سنوات
 أكثر من خمس سنوات

٧. هل تدرس أيضاً علم الاجتماع للثالث ثانوي؟

نعم كلا

٨. لغة التدريس:

فرنسية انكليزية
 عربية

٩. تمارس التعليم في مدرسة:

رسمية خاصة
 رسمية وخاصة / الإثنين معاً

١٠. المدرسة التي تدرس فيها تقع في:

جبل لبنان بيروت
 لبنان الجنوبي البقاع
 لبنان الشمالي

١١. تمارس التعليم في مدرسة:

مختلطة للفتيان
 للفتيات

II- مستوى وجدارة الطلاب

12. ما هو تقديرك لمستوى طلابك في الثالث ثانوي فرع الإقتصاد والإجتماع؟

ضعيف مقبول جيد غير متجانس

13. المستوى اللغوي لطلابك هو:

ضعيف مقبول جيد غير متجانس

14. جدارة طلابك في مادة الرياضيات هي:

ضعيف مقبول جيد غير متجانس

15. هل يحضّر طلابك البكالوريا الفرنسية أيضاً؟

نعم كلا

16. المعلومات التي حصل عليها طلابك في برنامج مادة الإقتصاد في الأول ثانوي هي:

ضعيفة مقبولة جيدة

17. المعلومات التي حصل عليها طلابك في برنامج مادة الإقتصاد في الثاني ثانوي هي:

ضعيفة مقبولة جيدة

18. تحفيز طلابك في مجال العلوم الاقتصادية:

ضعيف مقبول جيد

19. عدد طلابك في الثالث ثانوي فرع الإقتصاد والإجتماع هو:

أقل من 20 طالبا" بين 20 و 25 طالبا"
بين 25 و 30 طالبا" أكثر من 30 طالبا"

20. أكثرية طلابك قد أتموا الصف الثاني ثانوي:

فرع علمي فرع أدبي الإثنين على حدٍ سواء

21. إذا كانت المدرسة التي تدرس فيها مختلطة فإن أكثرية طلابك هي:

ذكور إناث الإثنين على حدٍ سواء

22. أكثرية طلابك تنتمي إلى طبقة اجتماعية:

فقيرة وسطى غنية

23. نسبة طلابك الذين حصلوا على علامات دون المعدل في الامتحان الرسمي لمادة العلوم الاقتصادية عام 2004 هي:

أقل من 20% بين 20 و 30% بين 30 و 50%
بين 50 و 70% أكثر من 70%

24. معدل نجاح طلابك في الإمتحانات الرسمية للبكالوريا لعام 2004 هو:

أقل من 20% بين 20 و 30% بين 30 و 50%
بين 50 و 70% أكثر من 70%

III- أركان التعليم / طرائق التعليم

٢٥. طريقة تدريس المادة لطلابك:

- تستعمل الكتاب الرسمي لتعليم الإقتصاد كما هو
- تستعمل طريقة الإملاء بعد نقل ديكتاكتيكي قمت به
- تلخص لهم الكتاب لتفادي الأقسام التي تعتبرها غير مفيدة ومطلوبة
- طريقة أخرى، حدد:

٢٦. هل يوافق طلابك على الطريقة التي تدرس بها؟

- نعم
 - كلا
 - ليس في بادئ الأمر
 - ليس الجميع
- إذا كان جوابك كلا، حدد الطريقة التي يفضلها الطلاب:

٢٧. هل تأخذ طرائق التدريس بعين الاعتبار عند تحضير وإعطاء الدروس؟

- نعم
 - كلا
 - ليس دائماً
- إذا كان جوابك نعم، حدد مصدر جدارتك التعليمية:
- حصلت على شهادة الكفاءة التعليمية
 - شاركت في ندوات تدريب تربوي / تعليمي / علم/فن التعليم
 - قرأت كتب في مجال طرائق التدريس
 - اكتسبتها من خلال خبرتك في التعليم
 - غيره، حدد:

٢٨. هل تجد أن النقل الديداكتيكي ضروري في مجال تعليم الإقتصاد في المرحلة الثانوية في لبنان؟

- نعم
- كلا

- إذا كان جوابك كلا فما هو تبريرك؟

٢٩. لدى إعطائك الدروس تركز على:

- نقل المعرفة
- بناء المعرفة
- لا يهم

30. هل تأخذ تصورات طلابك الإقتصادية والإجتماعية بعين الإعتبار؟

- نعم كلا ليس دائماً
- إذا كان جوابك نعم، حدد نسبة استعمال هذه التصورات:
 فصلي
 موضوعي
- عبر اختيار الفصل الذي تعتبره مهماً
 إذا كان جوابك كلا، حدد السبب:
- تعتبر أن هذه التصورات ليست ضرورية نسبة لطبيعة منهج الإقتصاد المتبع في لبنان
 إن طول المنهج لا يفسح مجالاً لمنح هذه التصورات الوقت الذي تحتاجه

31. هل تأخذ نظرية المعرفة الإقتصادية بعين الإعتبار عند تحضير الدروس؟

- نعم كلا ليس دائماً

32. هل تحاول نقل رأيك الشخصي في نظرية المعرفة الإقتصادية؟

- نعم كلا ليس دائماً

33. هل تُخضع طلابك لإمتحانات دورية؟

- نعم كلا
- إذا كان جوابك ايجابياً، نسبتها:
 مرتين في الأسبوع
 مرة في الأسبوع
 مرة كل ١٥ يوماً
 غيره، حدد:

34. هل تعتمد إلى تقييم طلابك؟

- نعم كلا
- إذا كان جوابك ايجابياً، حدد نوع التقييم الذي تقوم به:
 تقييم تشخيصي
 تقييم بناء
 تقييم فصلي

٣٥. هل تعتمد إلى تحضير التلاميذ لامتحانات البكالوريا اللبنانية عبر إجراء اختبار نموذجي لهذه الإمتحانات؟

- نعم كلا
- إذا كان جوابك ايجابياً، هل تترك لطلابك إمكانية الإختيار بين تحليل النصوص أو كتابة موضوع كما هو الحال في الإمتحانات الرسمية؟
- نعم كلا

٣٦. هل تستعمل الآلات السمعية البصرية في تدريسك؟

- نعم كلا
- إذا كان جوابك ايجابياً، حدد الآلة الأكثر استعمالاً:
- إذا كان جوابك سلبياً، هل تعتبر أن للآلات السمعية البصرية أهمية في تدريس الإقتصاد في لبنان؟
-
-

٣٧. هل تعتبر أنه يجب على وزارة التربية أن تعتمد رسمياً برامج الكترونية ذات فائدة تربوية في العلوم الإقتصادية (كالأقراص المضغوطة (CD ROM) التي تتضمن منشورات المركز الوطني للإحصاء، أرشيف إقتصادي وإجتماعي لأهم الصحف المحلية والعالمية...)?

- نعم كلا
- حدد:
-
-

VI- المنهج المتبع

٣٨. كم ساعة تخصص مدرستك لتعليم الإقتصاد؟

- | | | |
|--------------|--------------|--------------|
| □ ساعة | □ ساعتان | □ ثلاث ساعات |
| □ ساعة | □ ساعتان | □ ثلاث ساعات |
| □ ثلاث ساعات | □ أربع ساعات | □ خمس ساعات |

٣٩. هل تتبع تراتبية الفصول المعتمدة في كتاب المركز التربوي للبحوث والإنماء؟

- نعم □ كلا
- إذا كان جوابك كلا، رّم المواضيع التالية حسب التراتبية التي تستعملها:
- | | |
|--------------------------------|--|
| □ النمو الإقتصادي والتطور | □ النظم الإقتصادية المعاصرة ودور الدولة |
| □ التقلبات والأزمات الإقتصادية | □ السياسات الإقتصادية التحولية والأساسية |
| □ الحساب الإقتصادي والمالي | □ المدخل إلى إدارة الأعمال |

٤٠. هل تعتقد أنه يجب الإهتمام أكثر ببعض فصول برنامج الثالث ثانوي؟

- نعم □ كلا
- إذا كان جوابك ايجابياً، رّم المواضيع التالية حسب أهميتها:
- | | |
|--------------------------------|--|
| □ النمو الإقتصادي والتطور | □ النظم الإقتصادية المعاصرة ودور الدولة |
| □ التقلبات والأزمات الإقتصادية | □ السياسات الإقتصادية التحولية والأساسية |
| □ الحساب الإقتصادي والمالي | □ المدخل إلى إدارة الأعمال |

٤١. هل تعتبر أن البرنامج لا يتجانس مع بعض طرق التعليم نسبة إلى طوله؟

- نعم □ كلا
- حدد إذا كان بإستطاعتك إنهاء البرنامج في الوقت المحدد وتحضير طلابك للإمتحانات الرسمية دون اللجوء إلى ساعات إضافية:
-
-
-

٤٢. هل تعتبر أن المستوى اللغوي المتبع في كتاب العلوم الإقتصادية للثالث ثانوي صعب؟

- نعم □ كلا

٤٣. هل تعتبر أن كتاب المركز التربوي للبحوث والإنماء يصلح كمادة تعليم مباشرة موجهة إلى طلاب الثالث ثانوي؟

نعم كلا

- إذا كان جوابك كلا، حدد الأسباب:

صعوبة اللغة المستعملة في الكتاب

إحتواء الكتاب على مواضيع غير ضرورية لتثقيف الطلاب

إحتواء الكتاب على مواضيع غير ضرورية لتحضير الطلاب للإمتحانات الرسمية

وجود إختلاف بين الطبعة العربية، الفرنسية والإتكليزية لكتاب العلوم الإقتصادية.

غيره، حدد:

.....

٤٤. هل تثق بفعالة الوثائق التي تحتوي عليها الفصول لتحضير طلابك للإمتحانات الرسمية؟

نعم كلا

- إذا كان جوابك كلا فإنك تعتبر أن هذه الوثائق:

غير كافية من ناحية العدد

غير مطابقة من ناحية المستوى

غيره، حدد:

.....

٤٥. هل تعتبر أن المواضيع المذكورة في نهاية كل فصل ملائمة لتدريب طلابك على كتابة مواضيع في الإمتحانات الرسمية؟

نعم كلا

- إذا كان جوابك كلا، فإنك تعتبر أن هذه المواضيع:

غير كافية من ناحية العدد

غير مطابقة من ناحية المحتوى

غيره، حدد:

.....

٤٦. هل تعط أهمية لتعليم المجادلات في العلوم الإقتصادية؟

نعم كلا

- إذا كان جوابك ايجابياً ، هل تشرك طلابك بهذا النوع من المجادلات؟

نعم كلا ليس دائماً

٤٧. هل تحلل واقعية النظريات الإقتصادية؟

- نعم كلا ليس دائماً
- إذا كان جوابك إيجابياً، هل تعط رأيك الشخصي حول توافق هذه النظريات أمام طلابك؟
 نعم كلا ليس دائماً

٤٨. هل تعتبر أن الضعف في بعض النظريات الإقتصادية يطرح تساؤلات حول طبيعة علم الإقتصاد لدى طلابك؟

- نعم كلا
- إذا كان جوابك إيجابياً، حدد إذا كنت تعتبر أن هذا الضعف هو عسرة في تعليم المادة أو مصدر تحفيز للطلاب:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

٤٩. إن مستوى الإمتحانات الرسمية لمادة العلوم الإقتصادية في الثالث ثانوي هو:

سهل مقبول صعب صعب جداً

٥٠. إن الإمتحان الرسمي لمادة العلوم الإقتصادية في الثالث ثانوي مبني على:

مجهود حفظ المعلومات القدرة على تحليل المفاهيم

- غيره، حدد:

٥١. هل تعتبر أن هناك عدم تجانس بين طبيعة الأسئلة المطروحة في الإمتحان الرسمي ومحتوى منهج العلوم الإقتصادية؟

نعم كلا

- إذا كان جوابك ايجابياً، حدد مصدر عدم التجانس:

إن طبيعة المنهج لا يمكّن الطلاب من الإجابة

كتاب الإقتصاد لا يحتوي على أسئلة نموذجية لتحضير الطلاب للإمتحانات الرسمية

غيره، حدد:

٥٢. هل تعتبر أن هناك علاقة بين الحصول على علامة سيئة في الإمتحانات الرسمية واختيار كتابة الموضوع في القسم الإختياري للإمتحان؟

نعم كلا

- إذا كان جوابك ايجابياً، حدد سبب هذه العلاقة:

٥٣. هل تعتبر أن توقيت الإمتحان الرسمي لمادة الإقتصاد هو كافٍ؟

نعم كلا

٥٤. هل تثق بفعالية توزيع العلامات على الأقسام المختلفة للإمتحان الرسمي (٧ علامات للقسم الإلزامي، ١٢ علامة للقسم الإختياري، علامة على طريقة العرض)؟

نعم كلا

- إذا كان جوابك سلبياً، حدد التغيير الذي تقترحه:

اعطاء علامات أكثر للقسم الإلزامي

اعطاء علامات أكثر للقسم الإختياري

غيره، حدد:

.....

٥٥. هل تثق بفعالية ميزان تصحيح الإمتحان الرسمي في مادة الإقتصاد؟

نعم كلا

- إذا كان جوابك سلبياً، حدد أسباب عدم تثقتك:

.....

.....

.....

.....

VI- آراء إضافية

٥٦. إذا واجهت صعوبات إضافية في التدريس حدد آراءك الشخصية:

إذا كنت مهتماً بمناقشات إضافية حول تدريس هذه المادة، الرجاء تدوين معلوماتك الشخصية:
الإسم: رقم الهاتف: البريد الإلكتروني:

**Enquête sur les méthodes d'enseignement de l'économie
dans le cycle secondaire au Liban
Février - Juillet 2005**

(1^{er} rapport – Octobre 2005)

Population

Nature : professeurs d'économie dans le cycle secondaire au Liban

N=374

n=102

Logiciel de traitement : SPSS 10.5

Régions pédagogiques	N	n	échantillonnage
Beyrouth	54	10	18.5%
Liban Nord	61	19	31.1%
Liban Sud	63	25	39.6%
Mont Liban	143	32	22.4%
Bekaa	53	16	30.2%
Total	374	102	27.27%

I- Les informations personnelles sur les professeurs de la matière

-Le secteur d'enseignement des professeurs d'économie

- 65% des profs enseignent dans le public
- 25% dans le privé
- 10% dans les deux

-La répartition des profs selon leur sexe

- 55% des profs sont des femmes
- les hommes représentent 45%

-La spécialisation de base des profs

- 56% des profs sont des gestionnaires
- les économistes représentent 40%
- 3% proviennent d'autres spécialisations

-La formation de capes

- 92% des profs n'ont pas suivi une formation de capes avant d'enseigner
- 5% d'eux l'ont suivi

-Les années d'expérience

- 59% des profs ont plus que cinq ans d'expérience dans l'enseignement
- 42% en ont moins

-L'enseignement de Sociologie

- 10% des profs d'économie enseignent également la sociologie
- 89% ne l'enseignent pas.

- La langue d'enseignement
 - 91% des profs enseignent l'économie en langue arabe
 - 7% l'enseignent en Français.

- La répartition des profs selon les régions pédagogiques
 - Beyrouth: 6%
 - Mont Liban: 32%
 - Liban Sud: 25%
 - Liban Nord: 18%
 - Bekaa: 16%

- Le type de lycée
 - 76% des profs enseignent dans des lycées mixtes
 - 11% dans de lycées de filles
 - 3% dans des lycées de garçons

II- Niveau et compétence des élèves

- Estimation du niveau intellectuel des élèves
 - Bon : 28%
 - Faible : 2%
 - Hétérogène : 23%
 - Moyen : 43%

- Estimation du niveau de langue des élèves
 - Bon : 12%
 - Faible : 17%
 - Hétérogène : 12%
 - Moyen : 58%

- Estimation de la compétence des élèves en mathématiques
 - Bonne : 5%
 - Faible : 27%
 - Hétérogène : 19%
 - Moyenne : 43%

- La préparation d'un double bac
 - 2% des élèves préparent parallèlement le bac français
 - 92% ne le préparent pas

- Estimation de la formation économique des élèves reçue en classe de seconde
 - Bonne : 26%
 - Faible : 21%
 - Moyenne : 53%

- Estimation de la formation économique des élèves reçue en classe de première
 - Bonne : 26%
 - Faible : 20%
 - Moyenne : 53%

-Estimation de la motivation des élèves en Sciences Economiques

- Forte : 20%
- Faible : 16%
- Moyenne : 62%

-Estimation du nombre des élèves en classe de terminale ES

- moins que 20 élèves : 6% des classes
- entre 20 et 25 élèves : 24%
- entre 25 et 30 élèves : 26%
- plus que trente élèves : 43%

-Le pourcentage des élèves selon leur spécialisation en classe de première

- classes contenant une majorité d'élèves avoir préparé une première littéraire : 48%
- classes contenant une majorité d'élèves avoir préparé une première scientifique : 6%
- classes contenant des élèves provenant des deux à égalité : 44%

-Estimation de la répartition des élèves selon leur sexe

- classes contenant une majorité d'élèves féminine : 38%
- classes contenant une majorité d'élèves masculine : 4%
- classes contenant des deux à égalité : 43%

-Estimation de la classe sociale des élèves

- Riche : 1% des élèves
- Pauvre : 34%
- Moyenne : 59%

III- Les conditions d'apprentissage

-Estimation de la nature du cours que les profs utilisent en donnant leur cours

- utilisation du manuel : 58% des profs
- transposition didactique : 9%
- dictez un résumez : 12%
- autres : 8%

-La prise en considération de la théorie didactique

- 58% des profs prennent en considération la théorie didactique en préparant et en donnant leurs cours
- 33% pas tout le temps
- 10% jamais

-La pertinence de la théorie didactique dans l'enseignement de l'économie au Liban

- 81% des profs trouvent qu'elle est pertinente
- 11% trouvent le contraire

-La base du cours

- 11% des profs se basent sur la transmission des savoirs
- 65% des profs se basent sur la construction des savoirs
- 7% ne donnent pas d'importance

-Les représentations des élèves

- 69% des profs ramassent les représentations des élèves au début du cours
- 9% ne les ramassent pas
- 21% les ramassent parfois

-La fréquence du ramassage des représentations des élèves

- 6% les ramassent par chapitres
- 52% les ramassent par thèmes
- 5% les ramassent par sélection de chapitres jugés comme importants
- 30% n'ont pas donné de réponses
- 98% des profs qui ne ramassent pas les représentations de leurs élèves le font à cause de la longueur du programme qui ne leur permet pas de les ramasser

-Estimation de la prise en considération de l'Épistémologie savante

- 58% des profs prennent en considération l'épistémologie savante en préparant leurs cours
- 9% ne la prennent pas
- 33% la prennent parfois

-Estimation de la transmission aux élèves de l'épistémologie personnelle des profs

- 26% des profs transmettent aux élèves leur épistémologie personnelle
- 17% des profs ne la transmettent pas
- 57% la transmettent parfois

-L'utilisation de la méthode du contrôle continu

- 98% des profs utilisent cette méthode avec leurs élèves
- 1% ne l'utilisent pas

-Estimation de la fréquence du contrôle continu

- 1% des profs utilisent cette méthode 2 fois par semaine
- 8% l'utilisent une fois par semaine
- 66% des profs l'utilisent une fois chaque 15 jours
- 22% des profs ne l'utilisent pas fréquemment

-La méthode d'évaluation utilisée par les profs

- 56% des profs utilisent l'évaluation diagnostique
- 25% des profs utilisent l'évaluation formative
- 7% des profs utilisent l'évaluation sommative
- 10% utilisent plus qu'une méthode d'évaluation

-L'utilisation de la méthode du bac blanc

- 97% des profs utilisent la méthode du bac blanc
- 1% des profs ne l'utilisent pas

-Le choix entre l'analyse sur documents et la dissertation

- 69% des profs donnent à leurs élèves le choix entre l'analyse sur documents et la dissertation
- 25% des profs ne leurs donnent pas ce choix
- 3% le donnent parfois

-L'utilisation de l'audiovisuel en cours d'économie

- 94% n'utilisent l'audiovisuel dans leurs cours
- 6% l'utilisent
- 77% des profs qui n'utilisent pas l'audiovisuel croient en son importance
- 19% n'ont pas répondu
- 4% ne croient pas en son importance

-La nécessité de reconnaissance officielle de logiciels d'intérêts pédagogiques en Sciences Economiques au Liban

- 98% des profs croient en cette nécessité
- 2% ne le croient pas

IV- Le contenu des manuels

-Le nombre d'heures consacrées à l'économie par les lycées en classe de seconde

- 96% des lycées consacrent à l'économie une heure par semaine
- 4% des lycées consacrent deux heures

-Le nombre d'heures consacrées à l'économie par les lycées en classe de première

- 96% des lycées consacrent à l'économie une heure par semaine
- 4% des lycées consacrent deux heures

-Le nombre d'heures consacrées à l'économie par les lycées en classe de terminale ES

- 95% des lycées consacrent à l'économie 4h par semaine
- 2% consacrent 3h
- 2% consacrent 5h

-La progression chronologique du programme

- 66% des profs suivent la progression du manuel du CRDP
- 33% ne la suivent pas

-La nécessité d'accorder plus d'importance à certains thèmes du programme

- 75% des profs croient en cette nécessité
- 21% des profs ne croient pas en elle

-L'incompatibilité du programme avec certaines pratiques d'enseignement vu sa grandeur

- 74% des profs croient en cette incompatibilité
- 22% ne croient pas

-La capacité de terminer le programme sans nécessité de recours à des heures supplémentaires

- 27% des profs n'ont pas besoin d'heures supplémentaires
- 45% des profs en ont besoin
- 25% n'ont pas précisé

-Le niveau de langue du manuel

- 88% des profs trouvent que le niveau de langue utilisée dans le manuel n'est pas difficile
- 10% des profs trouvent le contraire

-Le cours adressé aux élèves

- 57% des profs croient que le manuel du crdp pourrait servir comme cours direct
- 37% des profs croient le contraire, et en majorité rendent la cause parallèlement à une :
 - difficulté de niveau de langue utilisée
 - contenance des informations non nécessaires à une bonne formation économique
 - contenance des informations non nécessaires à l'épreuve officielle
 - existence de grandes différences entre les versions arabe, française et anglaise

-L'efficacité des documents présents dans le manuel pour bien préparer l'épreuve officielle

- 14% des profs croient en cette efficacité
- 82% des profs ne le croient pas pour les raisons suivantes :
 - 20% d'entre eux croient que les documents présents sont insuffisants en nombre
 - 29% d'entre eux croient que les documents présents sont inadaptés au niveau du contenu
 - 24% d'entre eux pour ces deux raisons ensemble

-L'efficacité des sujets de dissertations présents dans le manuel pour bien préparer l'épreuve officielle

- 21% des profs croient en cette efficacité
- 75% ne le croient pas pour les raisons suivantes :
 - 16% d'entre eux croient que les sujets présents sont insuffisants en nombre
 - 32% d'entre eux croient que les sujets présents sont inadaptés au niveau du contenu
 - 14% d'entre eux pour ces deux raisons ensemble

-L'importance à l'enseignement des débats en Sciences Economiques

- 86% des profs donnent de l'importance et enseignent les débats
- 11% n'en donnent pas d'importance

-La participation des élèves aux débats en Sciences Economiques

- 55% des profs font participer leurs élèves à ce genre de débats
- 30% des profs le font parfois
- 1% des profs ne le font pas
- 15% des profs n'ont pas précisé

-La confrontation des théories économiques au réel

- 75% des profs confrontent les théories enseignées au réel
- 21% des profs les confrontent parfois
- 2% des profs ne les confrontent pas

-L'opinion personnelle des profs sur la pertinence des théories économiques

- 34% des profs donnent leurs opinions envers les théories
- 39% des profs le font parfois
- 8% des profs ne le font pas

-Interrogations sur la nature de la discipline à cause de la faiblesse de quelques énoncés

- 59% des profs trouvent que ces faiblesses peuvent aboutir à ce genre d'interrogations
- 32% des profs ne le croient pas

- Cette faiblesse source de motivation ou bien inconvénient à l'enseignement de la discipline
 - 20% des profs croient que cette faiblesse est un inconvénient
 - 27% des profs croient que cette faiblesse est une source de motivation
 - 53% des profs n'ont pas précisé

V- L'épreuve officielle

- Estimation du niveau de l'épreuve officielle

- 81% des profs croient que le niveau de l'épreuve est convenable
- 12% des profs croient que le niveau de l'épreuve est difficile
- 1% des profs croient que le niveau de l'épreuve est facile

- Le lien entre l'épreuve officielle et le savoir

- 12% des profs croient que l'épreuve dépend le plus d'un effort de mémorisation
- 72% des profs croient que l'épreuve dépend le plus d'une capacité d'analyser les concepts
- 11% des profs croient que l'épreuve dépend des deux à égalité

- L'incompatibilité entre le genre de questions posées et le contenu du programme

- 42% des profs croient en l'existence de cette incompatibilité pour les raisons suivantes :
 - 6% des profs croient que la nature du contenu enseigné ne permet pas de maîtriser la capacité de répondre
 - 28% des profs croient que le style de questions posées n'est pas présent tout au long du manuel
 - 7% des profs croient que cette incompatibilité est due à ces deux raisons ensemble
- 54% des profs ne croient pas en son existence

- La corrélation entre le choix de la dissertation et l'obtention d'une mauvaise note à l'épreuve d'économie

- 45% des profs croient en l'existence d'une telle corrélation positive
- 49% des profs ne le croient pas

- La suffisance accordée à la durée de l'épreuve officielle d'économie

- 89% des profs croient en cette suffisance
- 8% des profs ne le croient pas

- L'efficacité de la répartition des notes entre les différentes parties composantes de l'épreuve officielle d'économie

- 60% des profs croient en cette efficacité
- 37% des profs ne le croient pas et proposent le changement suivant :
 - 28% des profs proposent d'accorder davantage de points à la partie obligatoire
 - 7% des profs proposent d'accorder davantage de points à la partie au choix

- L'efficacité du barème de l'épreuve officielle d'économie

- 41% des profs croient en l'efficacité du barème
- 53% des profs ne croient pas en son efficacité

**ANNEXE 2 : Statistiques de la filière ES et de l'épreuve officielle
d'économie au Baccalauréat Libanais économique et social**



Baccalauréat Libanais Economique et social

Taux de réussite en l'année 2001-2002

Régions Pédagogiques	Public					Privé					Demandes libres				
	demandes	absents	candidats	réussite	% de réussite	demandes	absents	candidats	réussite	% de réussite	demandes	absents	candidats	réussite	% de réussite
Beyrouth	610	2	608	529	87.01	836	50	786	618	78.63	185	59	126	29	23.02
Liban Nord	998	6	992	722	72.78	530	22	508	374	73.62	19	5	14	2	14.29
Liban Sud	872	5	867	770	88.81	216	6	210	173	82.38	32	4	28	15	53.57
Mont Liban	1733	11	1722	1459	84.73	1728	53	1675	1312	78.33	74	11	63	13	20.63
Nabatiyeh	479	1	478	389	81.38	42	1	41	37	90.24	16	2	14	6	42.86
Bekaa	931	3	928	707	76.19	359	11	348	269	77.30	14	2	12	0	0
Total	5623	28	5595	4576	81.79	3711	143	3568	2783	78.00	340	83	257	65	25.29

Total	demandes	absents	Candidats	réussite	% de réussite
		9674	254	9420	7424



Baccalauréat Libanais Economique et social

Taux de réussite en l'année 2002-2003

Régions	Public					Privé					Demandes libres				
	demandes	absents	candidats	réussite	% de réussite	demandes	absents	candidats	réussite	% de réussite	demandes	absents	candidats	réussite	% de réussite
Beyrouth	941	1	940	587	62.45	1297	59	1238	733	59.21	422	93	329	64	19.45
Liban Nord	1821	8	1813	856	47.21	889	16	873	505	57.85	121	22	99	11	11.11
Liban Sud	1224	5	1219	762	62.51	521	6	515	241	46.80	179	23	156	32	20.51
Mont Liban	2787	5	2782	1812	65.13	3077	67	3010	1721	57.18	243	30	213	55	25.82
Nabatiyeh	817	3	814	446	54.79	156	4	152	68	44.74	75	8	67	15	22.39
Bekaa	1448	6	1442	797	55.27	611	15	596	320	53.69	164	28	136	42	30.88
Total	9038	28	9010	5260	58.38	6551	167	6384	3588	56.20	1204	204	1000	219	21.90

Total	demandes	absents	Candidats	réussite	% de réussite
	16793	399	16394	9067	55.31



Baccalauréat Libanais Economique et social

Taux de réussite en l'année 2003-2004

Régions	Public					Privé					Demandes libres				
	demandes	absents	candidats	réussite	% de réussite	demandes	absents	candidats	réussite	% de réussite	demandes	absents	candidats	réussite	% de réussite
Beyrouth	1328	8	1320	849	64.32	1296	63	1233	844	68.45	753	107	646	184	28.48
Liban Nord	2128	8	2120	1304	61.51	802	25	777	592	76.19	325	42	283	58	20.49
Liban Sud	1451	8	1443	1153	79.90	480	13	467	364	77.94	398	29	369	145	39.30
Mont Liban	3314	15	3299	2393	72.54	3086	82	3004	1979	65.88	492	40	452	127	28.10
Nabatiyeh	1054	2	1052	679	64.54	179	5	174	121	69.54	150	14	136	48	35.29
Bekaa	1616	10	1606	1025	63.82	709	21	688	451	65.55	261	35	226	58	25.66
Total	10891	51	10840	7403	68.29	6552	209	6343	4351	68.60	2379	267	2112	620	29.36

Total	demandes	absents	Candidats	réussite	% de réussite
	19822	527	19295	12374	64.13



Baccalauréat Libanais Economique et social

Taux de réussite en l'année 2004-2005

Régions	Public					Privé					Demandes libres				
	demandes	absents	candidats	réussite	% de réussite	demandes	absents	candidats	réussite	% de réussite	demandes	absents	candidats	réussite	% de réussite
Beyrouth	981	6	975	691	70.87	1330	97	1233	948	76.89	941	247	694	152	21.90
Liban Nord	1839	16	1823	1075	58.97	693	14	679	548	80.71	405	74	331	39	11.78
Liban Sud	1163	2	1161	951	81.91	456	5	451	384	85.14	394	57	337	142	42.14
Mont Liban	3060	15	3045	2105	69.13	2888	94	2794	1988	71.15	549	75	474	128	27.00
Nabatiyeh	857	4	853	531	62.25	121	3	118	75	63.56	193	21	172	51	29.65
Bekaa	1545	7	1538	898	58.39	660	18	642	370	57.63	305	76	229	55	24.02
Total	9445	50	9395	6251	66.54	6148	231	5917	4313	72.89	2787	550	2237	567	25.35

Total	demandes	absents	Candidats	réussite	% de réussite
		18380	831	17549	11131



Baccalauréat Libanais Economique et social

Comparaison des taux de réussite

Régions	Public				Privé				Demandes libres			
	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005
Beyrouth	87.01	62.45	64.32	70.87	78.63	59.21	68.45	76.89	23.02	19.45	28.48	21.90
Liban Nord	72.78	47.21	61.51	58.97	73.62	57.85	76.19	80.71	14.29	11.11	20.49	11.78
Liban Sud	88.81	62.51	79.90	81.91	82.38	46.80	77.94	85.14	53.57	20.51	39.30	42.14
Mont Liban	84.73	65.13	72.54	69.13	78.33	57.18	65.88	71.15	20.63	25.82	28.10	27.00
Nabatiyeh	81.38	54.79	64.54	62.25	90.24	44.74	69.54	63.56	42.86	22.39	35.29	29.65
Bekaa	76.19	55.27	63.82	58.39	77.30	53.69	65.55	57.63	0	30.88	25.66	24.02
Total	81.79	58.38	68.29	66.54	78.00	56.20	68.60	72.89	25.29	21.90	29.36	25.35

Total	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
	78.81	55.31	64.13	63.43



Baccalauréat Libanais Economique et social

Comparaison des nombres de candidats

Régions	Public				Privé				Demandes libres			
	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005
Beyrouth	608	940	1320	975	786	1238	1233	1233	126	329	646	694
Liban Nord	992	1813	2120	1823	508	873	777	679	14	99	283	331
Liban Sud	867	1219	1443	1161	210	515	467	451	28	156	369	337
Mont Liban	1722	2782	3299	3045	1675	3010	3004	2794	63	213	452	474
Nabatiyeh	478	814	1052	853	41	152	174	118	14	67	136	172
Bekaa	928	1442	1606	1538	348	596	688	642	12	136	226	229
Total	5595	9010	10840	9395	3568	6384	6343	5917	257	1000	2112	2237

Total	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
	9420	16394	19295	17549



Baccalauréat Libanais Economique et social

Taux de réussite à l'épreuve d'Economie en l'année 2001-2002

Régions	Public					Privé					Demandes libres				
	demandes	absents	candidats	réussite	% de réussite	demandes	absents	candidats	réussite	% de réussite	demandes	absents	candidats	réussite	% de réussite
Beyrouth	610	2	608	514	84.54	836	50	786	513	65.27	185	59	126	40	31.75
Liban Nord	998	6	992	722	72.78	530	22	508	310	61.02	19	5	14	5	35.71
Liban Sud	872	5	867	731	84.31	216	6	210	169	80.48	32	4	28	12	42.86
Mont Liban	1733	11	172	1317	76.48	1728	53	1675	1191	71.10	74	11	63	10	15.87
Nabatiyeh	479	1	478	390	81.59	42	1	41	34	82.93	16	2	14	6	42.86
Bekaa	931	3	928	698	75.22	359	11	348	265	76.15	14	2	12	4	33.33
Total	5623	28	5595	4372	78.14	3711	143	3568	2482	69.56	340	83	257	77	29.96

Total	demandes	absents	Candidats	réussite	% de réussite
		9674	254	9420	6931



Baccalauréat Libanais Economique et social

Taux de réussite à l'épreuve d'Economie en l'année 2002-2003

Régions	Public					Privé					Demandes libres				
	demandes	absents	candidats	réussite	% de réussite	demandes	absents	candidats	réussite	% de réussite	demandes	absents	candidats	réussite	% de réussite
Beyrouth	941	1	940	536	57.02	1297	60	1237	591	47.78	423	93	330	77	23.33
Liban Nord	1821	8	1813	951	52.45	889	16	873	471	53.95	121	22	99	17	17.17
Liban Sud	1224	5	1219	773	63.41	521	6	515	259	50.29	179	23	156	41	26.28
Mont Liban	2787	5	2782	1792	64.41	3077	66	3011	1490	49.49	243	30	213	70	32.86
Nabatiyeh	817	3	814	479	58.85	156	4	152	80	52.63	75	8	67	26	38.81
Bekaa	1448	6	1442	842	58.39	611	15	596	306	51.34	165	28	137	40	29.20
Total	9038	28	9010	5373	59.63	6551	167	6384	3197	50.08	1206	204	1002	271	27.05

Total	demandes	absents	Candidats	réussite	% de réussite
	16795	399	16396	8841	53.92



Baccalauréat Libanais Economique et social

Taux de réussite à l'épreuve d'Economie en l'année 2003-2004

Régions	Public					Privé					Demandes libres				
	demandes	absents	candidats	réussite	% de réussite	demandes	absents	candidats	réussite	% de réussite	demandes	absents	candidats	réussite	% de réussite
Beyrouth	1328	8	1320	1039	78.71	1296	63	1233	891	72.26	753	107	646	324	50.15
Liban Nord	2128	8	2120	1629	76.84	802	25	777	645	83.01	325	42	283	129	45.58
Liban Sud	1451	8	1443	1217	84.34	480	13	467	375	80.30	398	29	369	233	63.14
Mont Liban	3314	15	3299	2643	80.12	3086	82	3004	2151	71.60	492	40	452	214	47.35
Nabatiyeh	1054	2	1052	810	77.00	179	5	174	138	79.31	150	14	136	92	67.65
Bekaa	1617	10	1607	1252	77.91	709	21	688	522	75.87	261	35	226	118	52.21
Total	10892	51	10841	8590	79.24	6552	209	6343	4722	74.44	2379	267	2112	1110	52.56

Total	demandes	absents	Candidats	réussite	% de réussite
		19823	527	19296	14422



Baccalauréat Libanais Economique et social

Taux de réussite à l'épreuve d'Economie en l'année 2004-2005

Régions	Public					Privé					Demandes libres				
	demandes	absents	candidats	réussite	% de réussite	demandes	absents	candidats	réussite	% de réussite	demandes	absents	candidats	réussite	% de réussite
Beyrouth	981	6	975	468	48.00	1330	97	1233	704	57.10	941	247	694	107	15.42
Liban Nord	1815	16	1799	652	36.24	693	14	679	320	47.13	405	74	331	28	8.46
Liban Sud	1163	2	1161	704	60.64	456	5	451	239	52.99	394	57	337	112	33.23
Mont Liban	3060	15	3045	1321	43.38	2880	92	2788	1462	52.44	549	75	474	83	17.51
Nabatiyeh	857	4	853	329	38.57	121	3	118	36	30.51	193	21	172	34	19.77
Bekaa	1545	7	1538	556	36.15	660	18	642	241	37.54	305	76	229	39	17.03
Total	9421	50	9371	4030	43.01	6140	229	5911	3002	50.79	2787	550	2237	403	18.02

Total	demandes	absents	Candidats	réussite	% de réussite
		18348	829	17519	7435



Baccalauréat Libanais Economique et social

Comparaison des taux de réussite à l'épreuve d'Economie

Régions	Public				Privé				Demandes libres			
	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005
Beyrouth	84.54	57.02	78.71	48.00	65.27	47.78	72.26	57.10	31.75	23.33	50.15	15.42
Liban Nord	72.78	52.45	76.84	36.24	61.02	53.95	83.01	47.13	35.71	17.17	45.58	8.46
Liban Sud	84.31	63.41	84.34	60.64	80.48	50.29	80.30	52.99	42.86	26.28	63.14	33.23
Mont Liban	76.48	64.41	80.12	43.38	71.10	49.49	71.60	52.44	15.87	32.86	47.35	17.51
Nabatiyeh	81.59	58.85	77.00	38.57	82.93	52.63	79.31	30.51	42.86	38.81	67.65	19.77
Bekaa	75.22	58.39	77.91	36.15	76.15	51.34	75.87	37.54	33.33	29.20	52.21	17.03
Total	78.14	59.63	79.24	43.01	69.56	50.08	74.44	50.79	29.96	27.05	52.56	18.02

Total	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
	73.58	53.92	74.74	42.44

Baccalauréat Libanais Economique et Social
Statistiques de performance

Variables du système		Année 2001/2002	Année 2002/2003	Année 2003/2004	Année 2004/2005
Nombre de candidats		9420	16394	19295	17549
Taux national de réussite	au bacc	78.81	55.31	64.13	63.43
	à l'épreuve d'économie	73.58	53.92	74.74	42.44
Taux de réussite au public	au bacc	81.79	58.38	68.29	66.54
	à l'épreuve d'économie	78.14	59.63	79.24	43.01
Taux de réussite au privé	au bacc	78.00	56.20	68.60	72.89
	à l'épreuve d'économie	69.56	50.08	74.44	50.79
Taux de réussite pour les demandes libres	au bacc	25.29	21.90	29.36	25.35
	à l'épreuve d'économie	29.96	27.05	52.56	18.02
Taux de réussite à Beyrouth	au bacc	77.38	55.20	58.67	61.71
	à l'épreuve d'économie	70.19	48.02	70.45	44.07
Taux de réussite au Liban Nord	au bacc	72.52	49.26	61.44	58.86
	à l'épreuve d'économie	68.48	51.66	75.56	35.29
Taux de réussite au Liban Sud	au bacc	86.69	54.76	72.92	75.78
	à l'épreuve d'économie	82.53	56.77	80.07	54.13
Taux de réussite au Mont Liban	au bacc	80.46	60.05	66.60	66.86
	à l'épreuve d'économie	72.77	60.42	74.13	45.39
Taux de réussite à Nabatiyeh	au bacc	81.05	51.21	62.26	55.08
	à l'épreuve d'économie	80.67	56.63	76.35	33.66
Taux de réussite à la Bekaa	au bacc	75.77	53.31	60.87	54.91
	à l'épreuve d'économie	75.07	54.64	75.07	34.70

ANNEXE 3 : Les étapes essentielles de l'histoire des sciences
économiques et sociales en France et les textes réglementaires de
référence

LES ÉTAPES ESSENTIELLES DE L'HISTOIRE DES SES

- 1965** Création de la Seconde A4 (option économique en Seconde littéraire)
- 1966** Création de la Première B
- 1967** Création de la Seconde AB et définition de l'initiation aux faits économiques et sociaux (circulaire du 12 octobre 1967)
- 1968** Premier baccalauréat expérimental (option économie)
- 1969** Premier baccalauréat économique et social (juin)
- 1969** Première session du CAPES de SES (octobre)
- 1977** Rapport Chéramy au Conseil économique et social
- 1977** Création de l'agrégation des sciences sociales, qui deviendra agrégation de sciences économiques et sociales en 1997
- 1979** Rapport Cottave au conseil économique et social
- 1979** Rapport Lenoir sur l'information économique
- 1981** Création d'un « enseignement optionnel obligatoire » pour tous les élèves de Seconde (2 heures) et d'un enseignement facultatif pour les élèves de Première puis de Terminale hors filière B (2 heures)
- 1982** Mise en place d'un enseignement d'initiation économique et social pour tous les élèves de Seconde (deux heures hebdomadaire)
- 1982** Création des classes préparatoires Lettres et Sciences sociales (dites classes de « S », puis « B/L »)
- 1983** Création de l'option économique des classes préparatoires au Haut Enseignement Commercial (classes préparatoires Economiques et Commerciales, option économique)
- 1985** Projet de réforme Chevènement (éclatement de la section B). Abandonné en 1986.
- 1987** Création de CAPES interne de SES
- 1989** Création de l'agrégation interne de SES
- 1989** Loi d'orientation sur l'éducation
- 1989** Publication du rapport Malinvaud sur l'enseignement de l'économie au Lycée
- 1992** Rapport Laroche-Brion au Conseil économique et social
- 1992** Réforme Jospin
- 1993** Rencontre du palais d'Iéna : L'information économique et sociale. Organisée par le Conseil économique et social et GIS « Pédagogie de l'information économique ».
- 1995** Formation en deux ans dans les classes préparatoires économiques et commerciales
- 1998** Consultation nationale « Quels savoirs enseigner au lycée ? » (« Consultation Meirieu »). Colloque de Rennes sur les SES. Manifeste pour la troisième culture.
- 1999** Mise en place de l'Education Civique Juridique et Sociale en classe de Seconde
- 2000** Mise en place des Travaux Personnels Encadrés en classe de Première
- 2003** Entrée en vigueur d'un nouveau programme de Terminale

Textes réglementaires de référence

		1967	1967	1981	1981	1992	1999
		Décret du 10.06.1965	Arrêté du 06.09.1968	Arrêté du 29.12.1981	Arrêté du 24.05.1983	Arrêté du 17.01.1992	Arrêté du 18.03.1999 (BO N°14 du 08.04.1999)
S E C O N D E	Textes réglementaires de référence	19.09.1966	19.03.1970	06.06.1985	28.07.1995	27.07.2000	BO N° 29 du 27.07.2000
	Enseignement obligatoire	Non	Non	Oui	Non	Non	Non
				(« enseignement optionnel obligatoire »)			
	Enseignement optionnel facultatif	Oui* (Seconde A4)	Oui* (Série AB)**	Non	Oui*	Oui*	Oui*
	Horaire-élève (en heures)	4	4 puis 3 + (1)	2	3	2 + (0,5)	
	Enseignement obligatoire	Oui (uniquement série B)	Oui (uniquement série B)	Oui (uniquement série B)	Oui (uniquement série ES)	Oui (uniquement série ES)	Oui (uniquement série ES)
P R E M I È R E	Enseignement optionnel	Non	Non	Oui (uniquement pour les élèves des autres séries générales)	Oui (à partir de la rentrée 1996 uniquement pour les élèves de ES)	Oui (uniquement pour les élèves de ES)	Oui (uniquement pour les élèves de ES)
	Horaire-élève	4	4 puis 4 *** Puis 3+(1)	Série B : 3+(1) Autres séries : 2	Oui (uniquement série B)	Tronc commun:4 Module**** :1 Option : 2	Tronc commun : 4+(1) Option : 2
	Enseignement obligatoire	Oui (uniquement série B)	Oui (uniquement série B)	Oui (uniquement série B)	Oui (uniquement série ES)	Oui (uniquement série ES)	Oui (uniquement série ES)
T E R M I N A L E	Enseignement optionnel	Non	Non	Oui (uniquement pour les élèves des autres séries générales)	Non	Non	Non
	Enseignement de spécialité	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui
	Horaire-élève	4	4 puis 3 + (1)	4+(1) Autres séries : 2	4+(1) Enseignement de spécialité:2	5+(1) Enseignement de spécialité:2	

* Option de « sciences économiques » à compter de la rentrée 1965, « initiation aux faits économiques et sociaux » (1967), « initiation économique et sociale » (IES) à partir de 1981, « Sciences économiques et sociales » à compter de 1992

** L'option AB1 se caractérise par l'existence d'un enseignement de langues anciennes, l'option AB2 par un enseignement de langues vivantes II, l'option AB3 un enseignement d'initiation à la vie de l'entreprise et de dactylographie

*** L'horaire initial de 4 heures est porté à 4 heures et demie « à titre expérimental » à compter de l'année scolaire 1967-1968 : « l'enseignement de l'instruction civique (1/2 heure par semaine) sera donné dans le cadre des programmes d'initiation aux faits économiques et sociaux ».

**** Les modules sont supprimés en classe de Première à compter de la rentrée 2000. A la même date, les TPE sont introduits à partir de la classe de Première (2001 en Terminale).

Source : B. Simler : **Points de repère sur l'enseignement des sciences économiques et sociales** (Sept. 2000).

ANNEXE 4 : Dispositifs d'évaluation utilisés en sciences
économiques et sociales en France

Exemple de dispositif d'évaluation en SES pour les trois niveaux de classe

Niveau de classe/ Type d'évaluation	Seconde	Première ES	Terminale ES
Devoirs sur table	<p>Durée : 1 heure ;</p> <p>Coefficient : 3 (pour chaque devoir) ;</p> <p>Fréquence : à chaque fin de chapitre (une fois par mois en moyenne) ;</p> <p>Critères d'évaluation : connaissances déclaratives et procédurales issues des objectifs d'apprentissage.</p>	<p>Durée : 2 heures ;</p> <p>Coefficient : 4 (pour chaque devoir) ;</p> <p>Fréquence : à chaque fin de chapitre (une fois par mois en moyenne) ;</p> <p>Critères d'évaluation : connaissances déclaratives et procédurales issues des objectifs d'apprentissage.</p>	<p>Durée : 4 heures ;</p> <p>Coefficient : 4 (pour chaque devoir) ;</p> <p>Fréquence : en fonction des disponibilités de l'établissement (de manière optimale entre 2 et 3 par trimestre) ;</p> <p>Critères d'évaluation : attentes du baccalauréat pour chaque épreuve.</p>
Interrogations de vocabulaire	<p>Durée : 5 minutes ;</p> <p>Coefficient : la moyenne des notes permet d'obtenir une seule note comptant coefficient 1 dans la moyenne trimestrielle</p> <p>Fréquence : une fois par quinzaine ;</p> <p>Critères d'évaluation : 5 définitions de vocabulaire par interrogation à partir de celles écrites dans le répertoire</p>	<p>Durée : 5 minutes ;</p> <p>Coefficient : la moyenne des notes permet d'obtenir une seule note comptant coefficient 1 dans la moyenne trimestrielle</p> <p>Fréquence : hebdomadaire ;</p> <p>Critères d'évaluation : 5 définitions de vocabulaire par interrogation à partir de celles écrites dans le répertoire.</p>	
« Devoirs maison » type « préparation de cours et / ou de TD »	<p>Durée : libre ;</p> <p>Coefficient : la moyenne des « préparations de cours/TD » du trimestre permet d'obtenir une note comptant coefficient 1 dans la moyenne trimestrielle</p> <p>Fréquence : variable en fonction des activités ;</p> <p>Critères d'évaluation : pré-requis (connaissances déclaratives et/ou procédurales) rigueur du travail.</p>		
Devoirs libres de type « baccalauréat »			<p>Durée : libre ;</p> <p>Coefficient : 1 (pour chaque devoir libre) ;</p> <p>Fréquence : 1 ou 2 par trimestre ;</p> <p>Critères d'évaluation : attentes du baccalauréat pour chaque épreuve (selon les contraintes, il est possible de ne demander pour la dissertation ou la question de synthèse qu'un « plan détaillé »).</p>
Exposés en classe		<p>Durée : ½ heure d'exposé + ½ heure de questions ;</p> <p>Coefficient : 1 par exposé ;</p> <p>Fréquence : 1 exposé par groupe de 2 ou 3 élèves dans l'année ;</p> <p>Critères d'évaluation : pré-requis (connaissances déclaratives et/ou procédurales) rigueur du travail.</p>	

Grille de correction de la question de synthèse

Critères	Attentes (points)	Valorisation
Introduction Présentation du sujet : contextualisation à partir par exemple du cadre spatio-temporel ou de faits ou d'éléments du problème...	3	
Annonce du plan Plan	4	
Respect du plan indiqué Structure interne des parties	(Le plan imposé, il doit être impérativement respecté. Le candidat doit être sanctionné dans le cas inverse. 4 points en moins)	
Cohérence de l'argumentation Introduction des parties, liaisons, transition, visibilité du plan	12	
Contenu Utilisation du travail préparatoire : synthèse des informations et des analyses avec référence au travail préparatoire (questions et documents référencés entre parenthèses) Apports personnels complémentaires : non abordés dans le travail préparatoire liés aux documents extérieurs aux documents		
Termes du vocabulaire économique et social		
Conclusion	1	
Synthèse		
Ouverture		
Forme présentation orthographe style	+ ou - 1	

Grille de correction de la dissertation

Critères	Attentes (points)	Valorisation
Introduction	3,5	
Accroche		
Présentation du sujet		
cadre spatial et temporel		
faits		
éléments du problème		
termes clés		
Problématique et annonce du plan		
Plan	5	
Cohérence d'ensemble :		
Structure des grandes parties		
Cohérence par rapport au sujet		
Structure interne des parties		
Introduction des parties, liaisons, transition, visibilité du plan		
Connaissances et utilisation des documents	10	
Arguments à partir des documents : mécanismes, théories		
Faits à partir des documents : intégration des données statistiques, calculs, collecte et analyse des informations		
Arguments à partir des connaissances personnelles : mécanismes, théories		
Faits à partir des connaissances personnelles : actualisation, ordre de grandeur, événements...		
Termes du vocabulaire économique et social (maîtrise des concepts)		
Conclusion	1,5	
Synthèse		
ouverture		
Forme	+ ou - 1	
présentation		
orthographe		
style		

Exemple de grille d'évaluation de la dissertation, Aix-Marseille, 1994

BARÈME GLOBAL

Construction :

- Introduction : 3 pts.
- Conclusion : 1pt.
- Forme : 2 pts.
- Plan : 5 pts.

Contenu :

- Utilisation des documents : 5 pts.
- Connaissances : 4pts.

EXPLICATION DES CRIÈRES

- **Introduction** : de 0 à 3 pts :
 - Accroche et Généralités : 2 pts.
 - Formulation d'une problématique et annonce du plan : 1pt.
- **Plan** : de 0 à 5 ou 6 pts :
 - existence d'un plan : 0,5 pt (aucun plan, pas de structuration, étude linéaire des doc. : 0) ;
 - plan : cohérent avec une problématique qui réponde au sujet posé et par rapport à la problématique annoncée dans l'introduction : de 0 à 3,5 pts ;
 - plan descriptif : 1,5 pt ;
 - à valoriser : un plan démonstratif + 1 pt, un plan original + 1pt ;
 - réalisation du plan : choix des titres, structure des parties, liaisons... 2 pts ;
 - à sanctionner : les hors-sujets : de -0,5 à -2 selon leur importance.
- **Utilisation des documents** : de 0 à 5 ou 6 pts :
 - pas d'utilisation : 0 ;
 - reprise des documents indépendamment de la problématique : 0.

	Reprise pertinente doc. = utilisation des informations intégrées à la problématique	Utilisation approfondie : mise en évidence des informations implicites	Contresens Erreurs
DOC. 1	de 0 à 0,5 par Doc.	De 0 à 0,5 par Doc.	-0,25 à -0,5 par erreur
DOC. 2			
DOC. 3			
DOC. 4	0,5 x 6 = 3 pts	0,5 x 6 = 3 pts	
DOC. 5			
DOC. 6			

Pour chaque document, il faut faire la somme des trois colonnes. Par exemple, si le document 1 est utilisé de façon pertinente, si l'élève en fait une utilisation approfondie sans commettre d'erreur, il faut attribuer 1 point.

- **Connaissances** : de 0 à 5 pts :
 - Concepts – notions – mécanismes – ordre de grandeur : 2 pts.
 - Réflexion personnelle : 1 pt.
 - Références théoriques : 2 pts.
 - Ces connaissances doivent être utilisées par rapport au sujet, citées à bon escient (si non elles ne sont pas comptabilisées).
 - Références vagues (savoirs décoratifs) : 0.
 - À sanctionner : les références fausses (erreurs).
- **Conclusion** : 1 à 1,5 pt :
 - résumé : 0,5 à 1 pt ;
 - ouverture : 0,5 pt.
- **Forme** : 2pts :
(Les aspects formels ne peuvent pas être sanctionnés au-delà de la « perte » de ces 2 pts.)

Remarques :

- en aucun cas : note négative sur une partie de la grille ;
- le total des points prévu dans la rubrique « explication des critères » est supérieur à 20. Même dans l'hypothèse (improbable) où un élève obtiendrait le maximum sur chaque critère, il est exclu d'accorder une note supérieure à 20!

Comparaison entre deux types d'exercices.

	Dissertation	Question de synthèse
Problématique et plan d'ensemble du développement	Le sujet ne fournit pas d'indication, le candidat doit choisir une structure en deux ou trois parties en fonction d'une problématique. L'étude du sujet implique donc d'élaborer une problématique.	Le plan est précisé dans l'énoncé du sujet, il faut le suivre impérativement.
Introduction	Quatre temps : Accroche Présentation du sujet (cadre spatio-temporel, aspects du problème, définition des termes clés) Problématique Annonce du plan	Deux temps : Présentation du sujet Annonce du plan
Conclusion	Deux temps : Synthèse permettant de répondre à la problématique Ouverture : perspective d'une réflexion sur un problème lié, une solution, des conséquences...	Un temps : Synthèse
Intégration de l'étude des documents	Il peut arriver qu'en fonction de la problématique, un document s'avère périphérique ; dans ce cas, le candidat peut décider de ne pas l'utiliser	Tous les documents doivent être utilisés
Traitement des données statistiques	Il appartient au candidat d'effectuer des calculs pour mettre en évidence les informations nécessaires à l'argumentation.	Les questions préalables conduisent à effectuer ces calculs. Les résultats doivent être intégrés dans l'argumentation. Des calculs complémentaires peuvent être envisagés.
Longueur	Pas d'indication	De l'ordre de trois pages.

ANNEXE 5 : Exemples de questionnaires utilisables pour le recueil
des représentations économiques et sociales des élèves

- **Évocations spontanées**

A1) Quels mots ou expressions vous viennent à l'esprit quand vous pensez au mot "**Argent**".
 Veuillez donner *au moins* 4 réponses.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

A2) Dans cette liste veuillez souligner les **2** réponses qui vous paraissent **les plus importantes**.

(Sources: "Les jeunes et la vie économique", LAMES-CNRS et CERPE, 1994.)

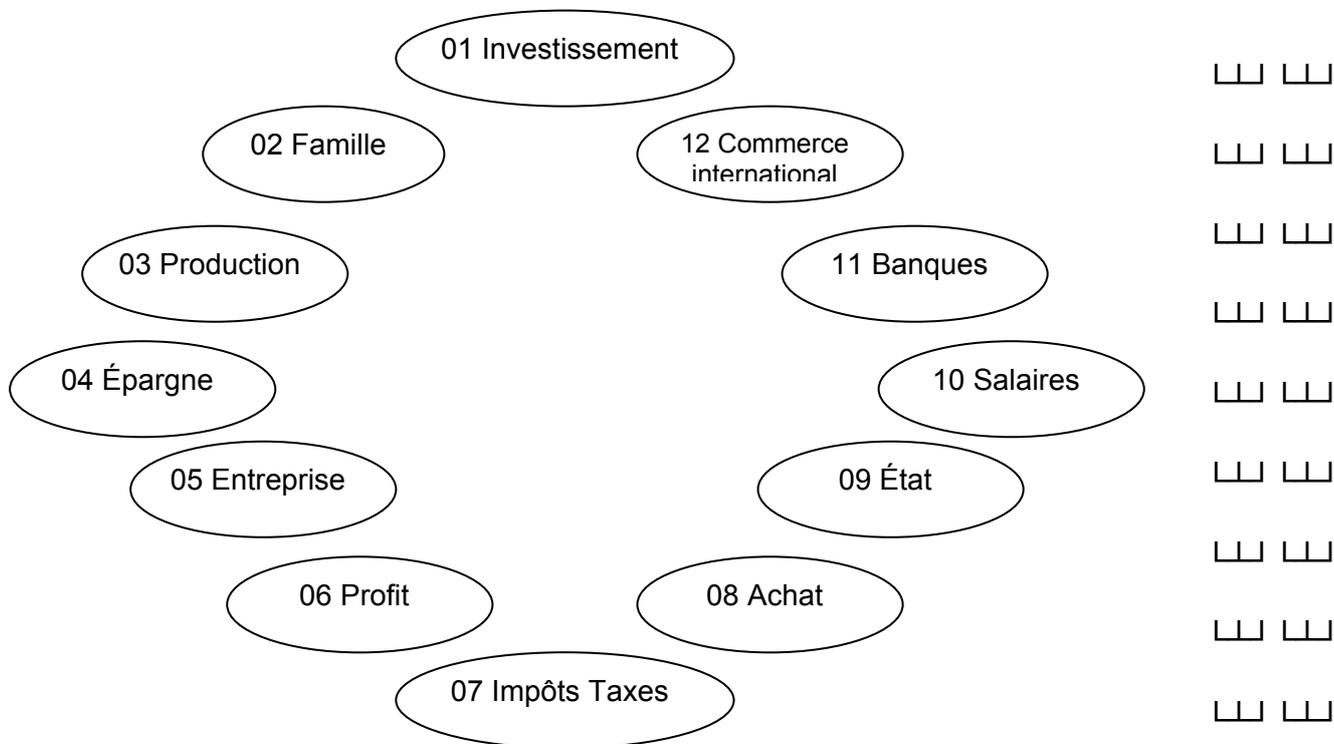
- **"Roue"**

B1) Reliez par un trait **les mots qui**, selon vous, **sont en relation**.

Un mot peut être relié à plusieurs autres.

Ne tracez pas plus de 12 traits.

B2) Inscrivez les numéros des 2 mots correspondants à chaque traits dans les cases à droite du graphique.



(Sources: "Les jeunes et la vie économique", LAMES-CNRS et CERPE, 1994.)

- **Regroupement d'items**

Ici on vous demande de faire des groupes avec les mots de la liste ci-dessous.

Liste:

01	Prix	08	Dépenses	15	Épargne
02	Travail	09	Publicité	16	Loisirs
03	Consommation	10	Gaspillage	17	Production
04	Salaire	11	Bénéfice	18	Vente
05	Capital	12	Qualité de la vie	19	Investissement
06	Besoins	13	Marché	20	Achat
07	Crédit	14	Demande		

a) Barrez les mots que vous ne comprenez pas.

b) Faites des **groupes de mots qui vont ensemble**:

1) Faites au moins deux groupes.

2) Mettez 2 à 6 mots par groupe.

Un même mot peut être utilisé plusieurs fois.

c) Donnez à chacun des groupes **un titre** ou **la raison** de votre regroupement.

(Sources: "Les jeunes et la vie économique", LAMES-CNRS et CERPE, 1994.)

- **Choix d'items**

Choisissez l'expression, qui, pour vous, **définit le mieux chaque mot** encadré.
Toutes les expressions sont acceptables mais vous devez en choisir une et une seule.
Entourez le chiffre correspondant à l'expression choisie.

L'Épargne

- 1 La part non consommée du revenu
- 2 L'argent que l'ont a gardé pour dépenser plus tard
- 3 L'argent dans la tirelire
- 4 Aucune des trois

Le Crédit

- 1 Un prêt d'argent
- 2 Un pouvoir d'achat anticipé
- 3 Un achat payé en plusieurs fois
- 4 Aucune des trois

Le Prix

- 1 Ce qui est écrit sur les étiquettes
- 2 Le somme à payer
- 3 La mesure de la valeur des marchandises
- 4 Aucune des trois

Le Revenu

- 1 Source de financement des dépenses familiales
- 2 La rémunération d'un facteur de production
- 3 Salaire, Bénéfice, Intérêt...
- 4 Aucune des trois

Le Marché

- 1 Le lieu où se trouvent des acheteurs et des vendeurs
- 2 La rencontre de l'offre et de la demande
- 3 Le lieu de vente des fruits et légumes
- 4 Aucune des trois

L'Investissement

- Les moyens nécessaires au maintien ou au développement de la production
- 2 Une utilisation des capacités de financement
 - 3 Dépenses pour acheter des machines et bâtiments
 - 4 Aucune des trois

La Monnaie

- 1 Ce qui permet d'acheter
- 2 Billets, pièces...
- 3 Moyens de paiements, mesure des valeurs...
- 4 Aucune des trois

(Sources: "Les jeunes et la vie économique", LAMES-CNRS et CERPE, 1994.)

- **Q-Sort**

Voici une liste d'affirmations sur le marché reflétant des points de vue différents.

Classez ces 26 propositions en 5 niveaux (des 3 plus proches ++ aux 3 moins proches - - de **votre point de vue** (ou les plus éloignés) en passant par les 5 *relativement* proches +, les 5 *relativement* éloignées -, ? pour les 10 autres.

- 1 – Le marché repose sur le contrat.
- 2 – Il n'y a pas d'échanges économiques sans marché.
- 3 – Le marché a toujours existé mais il a prit des formes différentes selon les types de sociétés.
- 4 – Le marché ne prend pas en compte tous les besoins.
- 5 – Sur le marché, les individus ne sont pas guidés uniquement par leur intérêt
- 6 – Le marché est un lieu d'échanges.
- 7 – L'intervention de l'Etat perturbe le fonctionnement du marché.
- 8 – Le marché, c'est la liberté d'acheter et de vendre.
- 9 – Le marché est bénéfique au consommateur, puisqu'il fait baisser le prix quand une concurrence réelle s'exerce.
- 10 – Le bon fonctionnement du marché suppose une codification des règles et une autorité pour les faire respecter.
- 11 – Le marché n'est qu'une forme parmi d'autres de l'échange entre individus.
- 12 – Des rigidités peuvent entraver le fonctionnement du marché.
- 13 – Grâce au marché, chacun est rémunéré selon son mérite.
- 14 – Le marché comme mode d'échange suppose qu'il n'y ait pas d'échange entre individus.
- 15 – Le marché ne se préoccupe pas du long terme.
- 16 – Les mécanismes du marché servent les intérêts d'une minorité.
- 17 – Il faut que les partenaires échangeant sur un marché acceptent les règles du jeu communes.
- 18 – Les prix ne sont pas toujours déterminés par le marché.
- 19 – La loi du marché, c'est la loi du plus fort.
- 20 – Le monopole est une forme particulière du marché.
- 21 – Les mécanismes du marché secrètent des inégalités.
- 22 – L'apparition du marché correspond au passage d'une société "primitive" à une société plus complexe.
- 23 – Le marché assure la fixation des prix par l'équilibre entre l'offre et la demande.
- 24 – Sur le marché, l'État n'intervient pas.
- 25 – Le fonctionnement du marché aboutit parfois à la formation de monopoles ou d'oligopoles.
- 26 – Le marché comme mode d'échange est lié au capitalisme.

(Source: GRAF-SES, Lyon, 1994.)

ANNEXE 6 : Rapport de Guy Pouzard, Inspecteur Général de
l'Éducation Nationale (France)

Utilisation du multimédia dans l'enseignement

Ce texte reprend de très larges extraits d'un rapport de M. Guy Pouzard Inspecteur Général de l'Education Nationale (France). La généralisation de l'emploi de l'outil multimédia dans la société à des fins de travail, d'éducation, d'information, de culture, de jeux, est désormais banale.

Des milliers textes, d'émissions de radio et de télévision, de réunions de travail, de séminaires, de rencontres, de colloques ou de stages ont été consacrés aux « Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication » (NTIC) et au multimédia sous toutes ses formes. Des thèses, des diplômes d'études approfondies, des articles de presse sont consacrés à des sites internet. Des didacticiels ou des modules ludiques peuvent être téléchargés à partir de services spécifiques de maison d'éditions, de sites internet ou de chaînes de télédiffusion.

Des revues spécialisées ont vu le jour, des enquêtes d'opinion sont réalisées très fréquemment. La maîtrise des technologies qui ouvrent l'accès aux informations et au contrôle de leur diffusion représente d'énormes enjeux de pouvoirs économiques et culturels. Les autorités politiques, les administrations, les entreprises, les industries de la langue, les industries culturelles et toutes celles qui touchent de près ou de loin à la communication et à l'information sont concernées par un phénomène qui s'étend à toute la planète.

Au-delà de l'ordinateur multimédia et de son cortège d'outils qui constituent l'environnement indispensable pour ses nombreuses applications « hors ligne » (mémoire de masse, possibilité d'enregistrer et de restituer des sons, lecteurs de cédéroms, scanners, imprimantes...), le fait essentiel se trouve sans aucun doute dans le développement des réseaux de communication électroniques, dont les « Intranets » et les « Externets » sont une illustration, Internet la référence.

De plus, les réseaux informatiques ne sont pas uniquement de nouvelles voies pour la recherche de l'information. Ils sont à l'origine de nouvelles méthodes interactives et coopératives de travail. Ils favorisent la mise en commun des connaissances, du savoir et des savoir-faire. Ils sont susceptibles, Internet en particulier, d'offrir le meilleur comme le pire mais ils ne sont pas les seuls.

Les familles se sentent de plus en plus concernées par le problème de l'accès à l'outil multimédia pour leurs enfants, comme le montrent plusieurs études et la volonté exprimée dans de nombreux colloques organisés par les associations familiales. Des gouvernements affichent même leur politique éducative sur le réseau.

Les organisations internationales comme les Etats considèrent aujourd'hui que le développement des réseaux numériques de communication concerne directement le rôle de l'école.

La lutte que se livrent les industries de télécommunications pour la maîtrise de l'accès aux réseaux et l'obtention de hauts débits est devenue un enjeu de grande importance. La vitesse de communication ne cesse d'augmenter avec l'apparition de nouvelles solutions techniques pour l'utilisation des lignes du réseau téléphonique – et/ou le câble de télédistribution – autorisant un accès au réseau Internet.

Ces profonds changements, qui ont progressivement transformé la société « postindustrielle » en

société de l'information et qui, selon certains, vont conduire à la « société de la connaissance », sont étroitement liés aux progrès du savoir ainsi qu'au développement considérable de la micro-informatique et des techniques numériques de communication.

L'école, dans ses missions de préparation à l'épanouissement de la personne comme dans celles d'insertion sociale et professionnelle ne peut, ni ne doit, se tenir à l'écart des profonds bouleversements qui modifient les métiers, changent la nature et l'organisation du travail, remodelent les mentalités et les rapports entre les individus. Élément essentiel de l'égalité des chances, elle doit offrir à tous les mêmes possibilités de préparation aux nouvelles formes de travail et d'accès aux nouveaux supports de la connaissance et du savoir. L'école doit donc réfléchir à ses propres structures et ses propres méthodes pour assurer ses missions avec les meilleures chances de succès possibles dans une société mouvante.

L'enseignement technique et l'enseignement professionnel ne sont pas les seuls utilisateurs de techniques en évolution rapide. L'outil multimédia, que nous prenons dans le sens « numérique » c'est-à-dire passant par un micro-ordinateur communiquant, est utilisable par tous, quel que soit l'âge, quelle que soit la discipline. Or le micro-ordinateur de l'école peut être en tout point semblable au micro-ordinateur utilisé aujourd'hui dans la majorité des postes de travail des entreprises. Cette situation est nouvelle. Pendant longtemps en effet on a estimé que seuls les enseignements techniques et professionnels devaient être dotés d'outils se rapprochant au mieux de ce que les élèves allaient utiliser dans l'exercice de leur profession.

Il est donc opportun de s'interroger sur l'usage fait par l'école du multimédia numérique, d'autant plus qu'un plan d'action de l'Union européenne intitulé « Pour une initiative européenne dans l'éducation » signale que si plus de 65 % des écoles sont connectées à des réseaux en Finlande et en Suède, elles sont 15 % au Royaume-Uni et moins de 2 % en France ou en Allemagne.

Il s'agit d'abord de regarder ce qui existe. L'institution affiche une attitude volontariste en matière d'utilisation dans l'école des nouvelles technologies éducatives en général, suscite des expériences et des initiatives et en assure un certain suivi même si elle n'a pas défini d'objectifs globaux à long terme. Cette situation a conduit ensuite à observer et à analyser ce qui se fait aux différents niveaux d'enseignement, dans l'ensemble des disciplines et dans le cadre général de la vie scolaire.

La méthode utilisée est une approche diversifiée que l'on peut décomposer en quatre parties. Elle découle évidemment du choix de ces objectifs.

Faute d'objectifs généraux, les textes existants sont peu précis, épars et souvent rapidement dépassés. Ils traitent beaucoup plus de l'audiovisuel et de l'informatique au sens restreint que des applications multimédias de cette dernière. Ainsi le travail du groupe technique disciplinaire informatique résumé dans des « propositions de programme pour l'enseignement d'un ensemble de notions et de savoir-faire informatique à l'école primaire, au collège et au lycée » met l'accent sur l'objet informatique et son utilisation « hors ligne » plus que sur les possibilités d'utilisation de l'outil multimédia comme moyen d'information et de communication sur les réseaux (ce résumé date de 1993).

En France, une loi d'orientation de 1989 indique que « l'informatique doit être un outil

d'enseignement » conduisant à « des situations pédagogiques nouvelles » ; elle est mise en application par des arrêtés et des instructions qui précisent comment concevoir l'utilisation de l'ordinateur dans certaines disciplines.

L'expression d'une certaine retenue est presque toujours présente dans les textes d'application. Par exemple, l'arrêté du 10 juillet 1992, modifié le 15 septembre 1993 indique qu'en physique et chimie, « l'enseignement devra utiliser au mieux les moyens modernes. L'ordinateur sera l'outil privilégié pour la saisie et le traitement des données ainsi que pour la simulation ». Néanmoins, « il ne sera en aucun cas substitué à l'expérience directe dont il sera le serviteur ».

L'instruction publiée au bulletin officiel de l'Éducation nationale du 24 septembre 1992 pour les sciences économiques et sociales souligne que « le recours permanent à l'activité des élèves impose l'appel aux technologies de notre temps, supports de données et d'information: informatique, banques de données, CD-ROM, vidéo, vidéodisque... ». Elle est complétée par l'instruction du 2 juin 1994 qui ne fait cependant qu'indiquer que « l'heure hebdomadaire de module en première ES est définie comme un mode d'enseignement qui permet aux professeurs de choisir les regroupements d'élèves, de privilégier momentanément certains objectifs du programme et de choisir les organisations pédagogiques et les supports didactiques les mieux adaptés aux besoins des élèves ».

Un autre arrêté du 22 février 1995 portant sur les programmes pour chacun des cycles de l'école primaire cite l'informatique dans le cycle. Il indique « quelques utilisations de l'informatique à l'école et dans l'environnement quotidien », ainsi que « l'utilisation raisonnée d'un ordinateur et de quelques logiciels (traitement de texte, tableur et logiciels spécifiques à l'école primaire) » dans le cadre de l'enseignement des champs disciplinaires « approche des principales fonctions des micro-ordinateurs (mémorisation, traitement de l'information, communication) ». Cependant, l'accent n'est pas mis sur l'aspect multimédia du micro-ordinateur ni sur les possibles utilisations dans les apprentissages et son rôle s'inscrit avant tout dans les sciences et les techniques.

Une option informatique est introduite dans certaines classes, avec des objectifs qui répondent plus à la volonté d'introduire un enseignement de l'informatique qu'à celle de l'utilisation de l'outil multimédia à des fins pédagogiques.

Il n'y a pas de rapport ou d'évaluation ayant eu spécifiquement le multimédia pour objet. Par contre l'utilisation de l'informatique dans des situations particulières a donné lieu à plusieurs enquêtes et conduit à des constats parfois alarmants. C'est le cas d'un rapport qui note à propos de l'étude sur l'enseignement expérimental de la physique et chimie « qu'aucun des lycées de l'échantillon étudié ne possède d'ordinateur conçu pour la saisie et le traitement des mesures ». Dans le même rapport, on trouve aussi des initiatives pédagogiques pour favoriser la réussite des élèves des lycées professionnels en technologie, initiatives qui « font appel à des logiciels instruments de soutien et de remise à niveau ». Dans le domaine des enseignements tertiaires de bureau, il constate que « l'informatique est trop rarement outil d'enseignement ».

En maintes occasions, on constate que les élèves sont meilleurs utilisateurs que les adultes, qui demeurent très en retrait. Les professeurs n'utilisent pas les NTIC et n'en suggèrent pas l'utilisation à leurs élèves à de rares exceptions près.

En ce qui concerne la rénovation pédagogique dans le secondaire, il est constaté la très rare initiation aux nouvelles technologies dans les matières telles que les langues, la littérature et l'histoire. Les nouvelles technologies sont présentes dans le domaine des sciences économiques et sociales. Pour les sciences expérimentales on observe que « les professeurs ne semblent pas au courant des moyens susceptibles d'être offerts par les CDI » auxquels ils font rarement appel et que l'emploi des moyens informatiques n'est pratiquement jamais mentionné.

Il existe bien sûr d'autres rapports parmi lesquels on peut citer une étude de la direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) portant sur l'utilisation de l'informatique, mais non sur le « multimédia éducatif » en tant que tel. Une autre étude exploratoire intitulée « étudiants et prescripteurs face à l'informatique » récemment publiée par l'Institut national de la recherche pédagogique s'intéresse au rôle des prescripteurs liés à l'enseignement primaire (directeurs d'écoles, inspecteurs, maires...). On trouve aussi de nombreux ouvrages et articles de presse sur le sujet.

Des enquêtes menées sur le terrain ont eu pour objet l'observation de la nature des dispositifs mis en place dans sept académies témoins (Aix-Marseille, Amiens, Caen, Limoges, Nice, Poitiers et Strasbourg). A cet effet des entretiens ont eu lieu avec les recteurs et les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale, ainsi qu'avec divers chargés des technologies éducatives placés auprès de ces décideurs ou dans les centres régionaux ou départementaux de documentation pédagogique. D'autres conseillers rectoraux ainsi que les responsables de la formation initiale ou continue des personnels ont également été consultés et des contacts ont été pris avec les autorités des collectivités territoriales.

Les investigations ont porté sur l'observation d'une centaine de sites Internet et d'une cinquantaine de réalisations concrètes de qualité, choisies dans les académies de référence comme dans d'autres académies, dans tous les cycles et dans toutes les disciplines.

Des directives plus récentes proposent pour les écoles des expérimentations touchant à l'utilisation des nouvelles technologies éducatives dans des situations particulières d'enseignement de quelques langues peu enseignées, mais ne définit pas de stratégie globale en matière d'utilisation du multimédia pour l'éducation. Le recours à l'informatique se retrouve sous une forme plus implicite dans d'autres mesures. Ainsi, dans certaines écoles qui participent à l'expérimentation sur les autoroutes de l'information, on commence à voir se développer des stratégies d'apprentissage d'ensemble. Il semble que se dessine une prise de conscience de l'importance des enjeux chez beaucoup de membres du personnel enseignant comme chez le personnel de direction ou d'encadrement. Il s'agit cependant d'évolutions avant tout individuelles. Cependant des réflexions collectives, à caractère plus général sur le rôle que peuvent jouer les technologies multimédia dans l'éducation, se développent.

Il ne semble pas qu'il y ait eu de véritables politiques en matière de multimédia avant la décision prise par le ministère de l'Éducation nationale de répondre à un appel d'offre concernant les autoroutes de l'information lancé au mois de février 1995 par le ministère français de l'Industrie. On a alors constaté que des « centres de ressources » répondant à des situations et à des approches particulières ont été mis en place. Dans certains cas le centre est unique. Il regroupe les ressources matérielles et les compétences humaines. Il est chargé de la diffusion des expériences et des savoir-faire pour toute une région. Dans d'autres cas on a développé des centres de services et d'appuis permettant l'utilisation

des ressources disponibles pour la formation, la production de documents, les activités d'animation. La structure est alors une structure de coordination dont les acteurs représentent le personnel enseignant ou non enseignant, le corps d'inspection, le personnel de direction et les élèves.

On se demande trop rarement si l'organisation de la classe dans sa forme classique est la forme la plus adaptée pour un rendement optimal de l'utilisation par les élèves des outils multimédia. On admet comme une évidence que les nouvelles technologies doivent être au service des disciplines dans une classe traditionnelle, dont la structure provient pourtant d'une époque où les technologies éducatives étaient limitées au tableau noir et à la parole du maître.

Les enseignants qui s'impliquent dans l'utilisation de l'outil multimédia agissent la plupart du temps individuellement, en fonction d'un matériel qu'ils n'ont souvent pas pu choisir. Les développements observés sont pratiquement toujours le résultat de la présence dans un établissement d'un ou plusieurs professeurs passionnés, novateurs et, dans bien des cas, formés à la suite du plan « informatique pour tous » lancé dès 1985.

Cependant, rares sont encore les établissements qui mènent une politique d'ensemble en matière d'information et d'utilisation de l'outil multimédia. C'est en général l'affaire du seul CDI, dont les fonctions sont très diversement comprises. L'accent est presque toujours mis, en effet, sur une documentation appuyée essentiellement sur l'écrit. Lorsque l'ordinateur est utilisé, il l'est sous forme isolée, souvent dans la seule perspective d'apprentissage de la manipulation des outils ou des concepts de documentation. Il est très rarement utilisé pour rechercher l'information nécessaire à la pédagogie. Le réseau Internet, par exemple, n'est pratiquement jamais utilisé comme source de documentation (au contraire, il est « méprisé » par un nombre non négligeable de professeurs)..

Néanmoins l'attention a été focalisée sur certaines des possibilités offertes par les nouvelles technologies éducatives. On a ainsi pu observer la mise en place de systèmes sophistiqués de visioconférence pour que des élèves puissent bénéficier d'enseignement d'options ou de langues peu répandues. Cependant l'utilisation qui est faite consiste essentiellement à « transporter » par l'intermédiaire du réseau numérique un enseignement dont la forme reste analogue à celle de l'enseignement dispensé dans une classe traditionnelle. Il s'agit plus de la mise en place d'une forme locale de télévision scolaire que de l'exploitation des différentes possibilités d'un réseau interactif.

Le coût trop élevé des techniques et la difficulté de les mettre en œuvre constituent un frein à une généralisation de ces expériences dans les formes mises en place. La visioconférence qui se prête très bien à des rencontres ponctuelles ne semble pas être un outil parfaitement adapté à l'enseignement qui s'inscrit dans la durée.

Des actions de sensibilisation sont menées. Elles se présentent sous des formes diverses (concours, jeux, universités d'été, plans de formation pour les formateurs...), mais ni la formation initiale dans les instituts de formation des maîtres, ni les plans académiques ou départementaux de formation continue des enseignants, ne prennent encore véritablement en compte l'importance du phénomène.

Les formations lancées par la direction de l'information scientifique, des technologies nouvelles et des bibliothèques et les expérimentations de la direction des lycées et collèges en matière d'innovation technologiques constituent des éléments positifs qui ne peuvent malheureusement atteindre qu'un

public de formateurs assez limité.

Différentes initiatives ont conduit à des réalisations de qualité dans pratiquement toutes les disciplines et s'étagent de la maternelle à l'enseignement supérieur. Certaines de ces réalisations sont relatives à l'utilisation « hors ligne » de l'outil multimédia, d'autres enfin utilisent « en ligne » les possibilités du réseau Internet. Comme on l'a déjà souligné, il apparaît dans tous les cas que l'utilisation des techniques multimédia dans les établissements est le résultat de

Dans certains cas, on a pu observer le grand intérêt de l'outil multimédia pour des élèves en difficulté scolaire. Le micro-ordinateur leur redonne le goût de l'effort et du travail bien fait. Il faut insister sur le fait que l'utilisation de l'outil multimédia ne peut en aucun cas être permanente. Dans les classes qui l'utilisent le mieux, il y a un temps pour des activités avec le micro-ordinateur et un temps pour d'autres formes de travail plus classiques.

Dans les écoles, la présence d'un enseignant compétent, dévoué et très impliqué est souvent un élément déterminant. L'effet d'entraînement a pu être observé dans différents cas et des établissements isolés peuvent devenir des pôles d'expérimentations dans diverses disciplines ou dans des actions touchant à la vie scolaire grâce à la présence d'un leader dynamique. Dans la majorité des cas, ces établissements suivent les évolutions de la technologie au plus près et développent des actions utilisant les possibilités du réseau Internet. On constate aussi que des productions pluridisciplinaires locales de cédéroms, impliquant les élèves, sont utilisées par des enseignants dans le cadre de leur cours.

Très souvent, c'est à partir de projets de type « projet d'action éducative » que sont développées les réalisations pluridisciplinaires. Le temps de préparation et de création des documents multimédia est en effet long. Si l'utilisation de l'outil multimédia s'intègre très bien dans le cadre de projets, de nombreux enseignants soulignent la difficulté de l'utilisation de ces outils dans une classe traditionnelle.

Dans les enseignements technologiques et professionnels, l'utilisation de l'informatique est généralisée, bien plus d'ailleurs que celle multimédia. Cependant l'informatique intervient davantage dans la perspective d'une situation professionnelle future que comme outil pédagogique. Les logiciels utilisés sont spécifiques à la discipline (logiciels de comptabilité, de commande numérique, etc.). Certains professeurs utilisent néanmoins avec bonheur les ressources du multimédia pour un enseignement personnel, vivant, attractif et interactif, comme on a pu l'observer en économie et gestion. Dans ces disciplines, de même qu'en sciences économiques et sociales, l'aspect de travail en réseau, s'il existe dans quelques cas, n'est pas la règle générale, alors que dans les entreprises, les postes de travail se trouvent de plus en plus fréquemment intégrés sur des réseaux. L'outil informatique est souvent utilisé par les élèves pour la présentation de leurs travaux personnels (traitements de texte et tableurs).

Dans l'enseignement général, les professeurs soulignent l'inadéquation entre multimédia, programmes et horaires. Presque toujours développées dans le cadre des ateliers de pratiques des techniques d'information et de communication, des réalisations de qualité ont pu être observées. Cette observation est particulièrement vérifiée dans les disciplines artistiques. On peut voir, par exemple, des enseignants qui ont parfaitement assimilé tout ce que pouvait apporter le traitement du son dans

l'enseignement de la musique. Leurs cours, par leur originalité et leur richesse, suscitent un intérêt évident chez les élèves. Il en va de même pour l'enseignement des arts plastiques où l'utilisation du multimédia est un apport considérable.

Les disciplines scientifiques montrent toutes des exemples intéressants d'application, que ce soit en mathématiques, en physique, en chimie, en géologie ou en biologie. Plusieurs des possibilités offertes par l'informatique sont d'ailleurs mises à profit, qu'il s'agisse de l'illustration du cours par l'intégration d'images, de séquences vidéos ou d'expérimentations assistées par ordinateur, ces dernières étant mises en œuvre depuis déjà plusieurs années en biologie. Le traitement de l'image est utilisé en géographie et un cédérom d'images venant de satellites est diffusé à l'usage des enseignants.

L'outil multimédia n'est pas limité au seul domaine des enseignements scientifiques. On a pu voir aussi bien des utilisations intéressantes des possibilités de l'hypertexte en littérature pour la syntaxe, la grammaire, l'écriture, la recherche documentaire, etc. L'enregistrement et la restitution immédiate de la voix et son intégration dans des documents hypermédia font également du multimédia un outil de choix pour aider à l'apprentissage des langues vivantes.

Pour les différents cycles d'études, des expériences conduites avec des élèves en difficulté dans des environnements réputés difficiles montrent l'impact positif de l'utilisation de l'outil multimédia sur leur comportement qui, de l'avis des professeurs, s'améliore notablement. De même, l'utilisation de l'outil multimédia offre d'intéressantes possibilités pour des élèves tenus à l'écart de l'enseignement traditionnel (par exemple, les élèves hospitalisés).

Tous les exemples montrent que l'usage de l'outil multimédia est peu compatible avec des séquences horaires trop courtes et des emplois du temps trop rigides. Dans ce cas, seule une maîtrise parfaite de l'outil peut permettre d'envisager son utilisation dans la classe telle qu'elle est généralement conçue. Cette situation peut expliquer bien des réticences et le report sur le CDI de la responsabilité de l'utilisation des nouvelles technologies. Elle est dangereuse car elle marginalise le multimédia, charge le CDI de l'essentiel des responsabilités et freine l'appropriation de l'outil par les enseignants en le confinant trop souvent au rôle particulier de la préparation et de l'édition d'un journal d'établissement (voir sur Internet le nombre de classes ou d'établissements qui publient un journal, voir aussi l'utilisation souvent abusive du courriel ou du chat).

Des utilisations plus globales des réseaux se font jour : partage des tâches, travail coopératif, échanges internationaux (français, langues étrangères mais aussi autres disciplines). Ainsi, à l'initiative de leurs inspecteurs, des enseignants de physique et chimie, profitant du changement des programmes des classes de seconde, ont élaboré en commun les nouveaux travaux pratiques en utilisant les ressources du réseau. Dans certaines régions, le réseau est parfois utilisé pour la formation à distance des enseignants et pour faire collaborer des établissements.

Si l'utilisation du réseau Internet demande un minimum de moyens adaptés et de connaissances en matière de communications numériques, les élèves, dès l'école élémentaire, montrent de réelles dispositions pour ce type de travail. Les pages qu'ils créent sur le web témoignent des qualités de travail, d'imagination et de sérieux. Des écoles ont ainsi acquis une grande notoriété par la qualité du travail présenté sur Internet. Leurs sites sont souvent plus connus de l'étranger que de la France et

plusieurs articles de presse leur ont déjà été consacrés.

Les échanges internationaux se multiplient dans toutes les régions. L'intérêt des écoles étrangères, francophones ou non, se manifeste dans les échanges de courrier, de messages ou des demandes de coopération. Des forums sont ouverts parmi lesquels on peut citer « Rescol », forum avec modérateur, hébergé qui comprend plusieurs centaines d'adhérents, dont une majorité d'enseignants. Un nouveau forum, orienté vers la documentation, a aussi été mis en place.

On observe aussi l'utilisation du courrier électronique par des classes dans différentes disciplines, notamment en français et en langues étrangères. Ici encore les expériences sont généralement antérieures à la mise en place de l'expérimentation sur les autoroutes de l'information. Dans ce domaine, l'activité de l'établissement se retrouve souvent dans des projets de type action éducative impliquant plusieurs classes et plusieurs professeurs. Elle est généralement orientée vers la diffusion d'informations concernant l'école, la ville et le département mais elle utilise aussi le réseau pour développer ses activités pédagogiques dans plusieurs disciplines.

Plus rarement, bien que la demande de coopération ait tendance à croître, on a pu observer des activités conjointes entre des établissements français et des établissements étrangers. Les échanges qui semblent fonctionner le mieux sont de type bilatéral. L'écriture et la mise en forme des « pages web » ainsi que les échanges linguistiques constituent une partie importante du travail. L'intérêt de la diffusion des informations n'est pas négligeable. Une utilisation plus extensive des possibilités offertes par le réseau en matière de ressources informatives et de travail coopératif utilisant les ressources d'Internet deviendra indispensable dans une étape ultérieure.

La satisfaction est générale chez les élèves et les enseignants qui bénéficient d'un accès aux techniques multimédia, que cet accès soit en ligne ou non. Les apprentissages fondamentaux sont concernés dès l'école pré-élémentaire. On a pu apprécier également la production par des enseignants et des élèves de cédéroms très intéressants et de qualité dans diverses disciplines, de l'économie à la littérature en passant par l'histoire, la géographie, la musique, les arts plastiques, la biologie, la physique, la chimie, l'éducation physique et sportive ou les mathématiques.

Des changements progressifs importants sont observés dans le comportement des élèves qui se sentent plus responsables et deviennent plus soucieux de la qualité du travail réalisé quand ils ont l'occasion de travailler avec des outils multimédia. On pourrait penser que cet aspect ne concerne que certains élèves privilégiés mais l'utilisation des technologies multimédia avec des élèves en difficulté ou dans des environnements difficiles montre qu'il s'agit bien d'une règle générale. La satisfaction des enseignants est également réelle, malgré les difficultés souvent soulignées et liées entre autres aux emplois du temps, aux matériels, aux conditions d'accès aux réseaux.

Les expériences menées dans certaines écoles montrent que des enseignants et des apprenants (dès l'âge de huit ans) sont en mesure d'utiliser avec profit, qualité et enthousiasme les possibilités du réseau Internet sur lequel leur travail peut d'ailleurs être directement observé. Les nombreuses demandes de collaboration, venant de plus en plus souvent d'écoles étrangères montrent tout l'intérêt du travail accompli, y compris en termes de diffusion de la culture française, de la langue et de la qualité de ce qui se fait dans les écoles. Elles montrent aussi qu'il est possible de trouver sur Internet autre chose que les seules données issues du monde anglo-saxon. Néanmoins, si elles illustrent

parfaitement certaines des possibilités à la disposition de l'école pour la préparation des enfants à la société de demain, elles ne doivent pas être l'arbre qui cache la forêt.

Très nombreux sont les élèves qui souhaitent pouvoir accéder au réseau Internet et travailler à la mise en place de pages web pour leur école et on peut voir que les enseignants et les élèves qui utilisent le multimédia ne sont pas avares de leur temps de travail.

L'utilisation du multimédia apparaît très inégale selon les établissements, selon les disciplines et selon les situations géographiques. Si quelques établissements pilotes sont orientés vers l'utilisation généralisée des techniques numériques, la plupart d'entre eux doivent mener un effort de réflexion sur l'utilisation pédagogique et sur les modalités pratiques de l'introduction du multimédia, aussi bien pour une utilisation « hors ligne » que pour les possibilités offertes par l'exploitation « en ligne » qui doit représenter l'objectif à atteindre rapidement.

En ce qui concerne les achats, même récents, ils sont rarement réalisés sur la base d'une stratégie de développement du multimédia. Il semble que les notions de « compatibilité » et de prix minimum l'emportent souvent sur les notions de rapport qualité-prix et de cahier des charges. La notion même de « compatibilité » a souvent été un leurre commercial et un frein à une utilisation aisée par des enseignants non spécialistes. Les matériels, souvent obsolètes dès leur achat, ne répondent que rarement aux exigences du multimédia et leur mise à jour peut s'avérer très difficile sinon impossible. Il n'est pas rare de rencontrer du matériel informatique sous-utilisé ou non utilisé. Dans tous les cas un minimum de connaissances de base pour l'utilisation de ces outils est grandement nécessaire.

Les équipements évoluant très vite, il est indispensable – mais pratiquement impossible – de prévoir les achats actuels ou futurs de matériel, en fonction de cette évolution. Les configurations matérielles doivent aussi bien permettre leur utilisation dans des conditions convenables avec une ergonomie optimisée qu'offrir des possibilités d'extension et de mise à jour.

Les systèmes d'exploitation évoluent tous vers une compatibilité totale avec les outils du réseau qui ont d'ailleurs été développés dans cet esprit. Avec l'amélioration des interfaces homme-machine, ils autorisent une utilisation beaucoup plus aisée et intuitive de l'outil et correspondent actuellement aux systèmes que les élèves rencontreront plus tard dans leur vie d'adulte. Il n'existe cependant pas de matériel qui garantisse un usage universel et des apprentissages pratiques minimaux sont indispensables.

En ce qui concerne l'utilisation pédagogique du réseau Internet, il est évident que les problèmes importants restent ceux des accès et de leur débit ainsi que ceux des coûts de fonctionnement et de maintenance. La connexion des établissements est un problème dont l'importance capitale est liée à l'aménagement du territoire. Des réseaux locaux avec un accès à haut débit sont souhaitables. Les réseaux de ville câblés et d'autres solutions techniques qui utilisent le réseau téléphonique commuté avec des débits très importants se développeront sans doute dans un proche avenir. Certaines d'entre elles sont d'ailleurs déjà opérationnelles.

Il est clair que, indépendamment des techniques, les logiciels pédagogiques ont un rôle capital mais il ne serait pas réaliste de dissocier matériel et logiciels. Leur support évolue également très vite, ainsi

que les méthodes d'acquisition et de distribution. On doit souligner que le développement rapide des produits, leur multiplication et les contraintes du marché rendent difficile sinon impossible, son extension.

Si l'utilisation des outils multimédia implique l'existence de produits pédagogiques adaptés et pertinents, il faut se garder de l'unique utilisation de logiciels livrés « clés en main », même sous la forme apparemment interactive des cédéroms, afin de développer la créativité, l'esprit d'initiative et de responsabilité. Pour l'heure, l'utilisation de logiciels auteurs multimédia doit être envisagée comme le premier pas vers l'utilisation des outils de création sur les réseaux. Encore faut-il que le contrôle de la qualité des contenus des produits utilisés ou mis « en ligne » trouve rapidement une solution.

Pour les produits mis en service dans les écoles, on doit tenir compte de l'importance de la responsabilité des enseignants sur le contrôle de la qualité pédagogique et scientifique des outils.

Pour les produits qui sont extraits de sources diverses, le rôle des enseignants est tout aussi essentiel, car les informations disponibles sont rarement utilisables en l'état. Si on commence à trouver sur les serveurs des fiches pédagogiques mises en ligne par des enseignants dans toutes les disciplines, rares sont encore celles qui offrent des qualités suffisantes.

De leur côté, les responsables des services doivent avoir une vision prospective de l'informatique pédagogique et ne pas rester sur des stratégies ou des querelles aujourd'hui largement dépassées, qui ont opposé par exemple les partisans d'une informatique individuelle ou en réseau, centralisée ou non, les tenants de tel ou tel système d'exploitation ou de tel ou tel langage de programmation.

Les réticences observées chez des chefs d'établissements, chez des enseignants, procèdent souvent d'une connaissance insuffisante des possibilités offertes par les outils disponibles et du sentiment confus d'incapacité à en maîtriser l'usage, en particulier devant des élèves, ce qui est souvent vrai dans une organisation traditionnelle de la classe. Ces objections ne peuvent être levées que par une bonne information et par un apprentissage simple et raisonné des possibilités offertes par l'outil.

Il ne faut pas négliger non plus la crainte, parfois inavouée, d'être remplacé par la machine. Si cette éventualité est une réalité pour l'accomplissement de tâches mécaniques, il paraît évident qu'en matière de formation, la machine n'est pas près de remplacer l'homme. Ceci implique d'ailleurs que l'homme soit en mesure de la maîtriser ainsi que ses applications, d'en connaître les limites comme les imperfections pour une exploitation optimale de ses possibilités. Malgré l'état du parc informatique, les problèmes résident peut-être moins dans l'insuffisance des équipements disponibles que dans leur bonne utilisation à des fins d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles.

Dans les établissements, l'introduction du multimédia numérique et l'utilisation des réseaux doit conduire à une réflexion de fond sur les pratiques éducatives des enseignants et sur le rôle du CDI. Celui-ci doit devenir le centre nerveux de l'information et ne plus se cantonner dans un rôle purement.

En l'état actuel des choses, il convient de généraliser l'introduction de l'utilisation des technologies multimédia dans les programmes et dans les examens, tout en étant conscient de l'importance des exigences que cela entraîne. Les changements fondamentaux de la société exigent une adaptation en

profondeur du système éducatif. Il s'agit d'un investissement nécessaire pour l'avenir dont le retour sera productif mais dont l'absence serait un préjudice.

Les technologies de l'information et de la communication ne sont pas seulement des accessoires. Elles sont au nombre des outils fondamentaux de la civilisation de demain. Le système éducatif ne peut les ignorer. Toutes les disciplines, tous les niveaux et toutes les formes d'enseignement sont concernés. Cela implique qu'à terme on mette en chantier une réflexion de fond, aussi bien sur les utilisations de ces technologies que sur les conséquences que leur généralisation aura nécessairement sur les méthodes pédagogiques, la formation des maîtres, les rythmes scolaires, l'organisation des programmes, les emplois du temps, l'organisation des classes et des établissements, celle des examens et concours ainsi que sur les méthodes de contrôle...

Cette réflexion doit s'appuyer sur de nombreuses expérimentations, accompagnées des nécessaires évaluations, et intégrer totalement les nouveaux outils, et se garder de les considérer uniquement comme des pièces rapportées, ajoutées de façon contingente à un système préexistant.

L'impact des technologies d'information et de communication sur l'école et sur ses liens avec la société doit être un objet d'étude et de réflexion. Il faut aussi examiner leurs conséquences sur les nouvelles formes de travail, plus personnelles et plus collectives dans le même temps, que va développer l'usage généralisé des réseaux. Il faudra également prendre en compte par une analyse sociologique et philosophique les nouvelles formes culturelles dans lesquelles les environnements numériques et virtuels joueront un rôle de plus en plus grand.

Il faut que les élèves commencent très tôt cet apprentissage et acquièrent progressivement un noyau de connaissances relatif aux principes généraux de fonctionnement de l'outil multimédia, qui leur permette d'aller au-delà d'une utilisation purement instrumentale. Elle n'est pas seulement un préalable à l'utilisation, mais elle doit permettre d'éclairer l'usage pertinent et raisonné des technologies numériques. Elle contribue ainsi au développement de la connaissance et des savoir-faire nécessaires à l'épanouissement des potentialités de. Les apprentissages doivent conduire petit à petit à un socle commun de connaissances et de pratiques : il s'agit en effet d'accéder à la maîtrise intellectuelle et pratique des outils de communication et à la découverte des nouveaux métiers qu'ils engendrent.

L'outil ne doit pas commander la pédagogie. Il doit donc être lui-même parfaitement maîtrisé, pour que le système éducatif sache tirer des technologies numériques tous les avantages et bénéfices nouveaux en matière de créativité, de responsabilisation des individus, de travail en équipe et de partage de l'intelligence. Ce n'est pas uniquement comme un outil de « navigation », d'aide à la communication ou à la recherche d'information. C'est bien (il faut s'en persuader !) un élément important de la société, un outil de travail indispensable. Aussi l'utilisation doit en être envisagée d'abord dans les programmes, mais aussi à terme dans les examens ou concours.

La généralisation de l'utilisation raisonnée du multimédia à l'école n'est pas une mince affaire. Elle exige d'importants efforts, aussi bien collectifs qu'individuels, autant économiques que sociaux : efforts d'équipement adaptés, efforts de formation des personnels, efforts de réflexion sur l'évolution de la nature même de la société, sur ses contraintes et ses perspectives, efforts de réflexion sur le rôle et l'organisation de l'ensemble du système éducatif, efforts d'adaptation à de nouvelles formes

pédagogiques.

Dans sa mission de formation des futurs citoyens, l'école doit aussi savoir répondre aux exigences nouvelles de la société de l'information. Elle doit jouer pleinement son rôle dans l'évolution des civilisations. Elle seule est en mesure d'offrir et de garantir l'égalité de l'accès aux outils d'information et de communication dans sa mission de formation de citoyens conscients, autonomes et acteurs responsables de la « société de la connaissance ».

ANNEXE 7 : "Diversification des pratiques pédagogiques en sciences
économiques et sociales : l'exemple de l'audiovisuel"
Article rédigé par Caroline Blayer et Jean-Renaud Lambert

En sciences économiques et sociales, les instructions officielles recommandent depuis la création de la discipline l'utilisation de supports audiovisuels pour différencier les pratiques pédagogiques, apporter un éclairage différent sur les phénomènes économiques et sociaux que les élèves étudient et renforcer la mise en activité des élèves dans la conduite des apprentissages. Ainsi, les sciences économiques et sociales sont apparues comme novatrices en matière d'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (T.I.C.E.), même si cela n'est plus aujourd'hui une spécificité de cette discipline, et si les documents audiovisuels constituent un support didactique couramment utilisé en sciences de la vie et de la terre, en histoire-géographie, etc. Il nous est donc apparu important de présenter les conditions de mise en œuvre d'une démarche pédagogique utilisant l'audiovisuel ainsi que les différentes dimensions que pouvait recouvrir ce type de pratique. En effet, si le document audiovisuel participe au même titre que les documents écrits à la construction des apprentissages, son utilisation suppose que soient prises certaines précautions : l'audiovisuel doit notamment être considéré comme un véritable outil d'apprentissage et pas comme une simple illustration de ce qui a été fait en cours voire comme un supplément récréatif. Aujourd'hui, pour les lycéens, les messages audiovisuels, télévisuels notamment, sont le principal vecteur de messages économiques et sociaux, que ce soient les journaux télévisés ou les magazines diffusés à des heures de grande écoute comme l'émission *Capital*¹ sur M6 le dimanche soir. L'enseignement des sciences économiques et sociales ne peut donc ignorer ce média et la source de documents qu'il peut constituer.

Après avoir présenté les apports de l'utilisation de l'audiovisuel en classe ainsi que les conditions de réalisation et les contraintes de mise en œuvre de telles séquences pédagogiques, nous présenterons une séquence élaborée dans le cadre d'un stage de formation T.I.C.E. des professeurs stagiaires de l'I.U.F.M. d'Aix-Marseille.

On parle d'audiovisuel didactique pour désigner l'audiovisuel spécifiquement conçu à des fins éducatives ou d'enseignement (Pelpel, 2002). En sciences économiques et sociales, les professeurs travaillent parfois avec de tels documents (mallette pédagogique produite par Renault² avec le concours de l'Inspection de sciences économiques et sociales par exemple). Mais l'essentiel des supports utilisés, films ou documentaires, ont été réalisés pour une diffusion cinématographique ou télévisuelle.

L'audiovisuel : quand et dans quel but ?

Beitone, Decugis, Dollo et Rodrigues (2004) présentent quatre grandes utilisations possibles du document audiovisuel dans la démarche pédagogique spécifique des sciences économiques et sociales. Selon ces auteurs, on pourra utiliser un document vidéo :

- en début de séquence afin de faire émerger les représentations des élèves sur un thème donné ; dans ce cadre le document sera relativement court et pourra ne donner lieu qu'à un questionnement oral de la part de l'enseignant destiné à favoriser la formulation de leurs prénotions par les élèves. Ce type de pratique pourra être particulièrement fécond sur des thèmes des programmes de SES pour lesquels les représentations sont particulièrement ancrées : les connaissances nouvellement apprises auront alors d'autant plus de mal à se substituer aux prénotions ;
- on pourra également utiliser le document audiovisuel pour créer un conflit sociocognitif, c'est à dire confronter les élèves à une situation telle que leur système de représentations ne leur permette pas de répondre à un problème donné ; ils deviendront alors réceptifs à l'apport ultérieur de connaissances qui permettra de dépasser le conflit. Le document audiovisuel aura ici une réelle portée car le poids et la légitimité de l'image permettront une prise de conscience accrue du problème par les élèves ;
- le document audiovisuel peut-être aussi un vecteur de transmission de savoirs lorsqu'il présente, par exemple, des mécanismes et des analyses théoriques. Ce troisième type d'utilisation permet de dépasser l'idée, parfois répandue chez les enseignants de sciences économiques et sociales, que la diversification des pratiques pédagogiques et le recours aux supports vidéo ou informatique ne

peut être concilié avec des exigences élevées en termes de contenus et de conceptualisation ;
-enfin, le document audiovisuel peut être utilisé comme outil de réinvestissement de connaissances précédemment acquises afin de vérifier, dans le cadre d'une évaluation formative, que les élèves sont capables de mobiliser et d'utiliser leurs connaissances pour expliquer un phénomène que leur présente le document audiovisuel.

Les apports de l'audiovisuel pour les SES

L'utilisation de l'audiovisuel présente de nombreux avantages, ne serait-ce que parce qu'il peut constituer, aumême titre que les autres formes de diversification des pratiques, un excellent moyen de susciter ou de relancer l'intérêt et la motivation des élèves. Mais l'audiovisuel peut également être pour l'enseignant un moyen d'enrichir, d'actualiser et de diversifier le contenu de son cours. Pour l'élève, en termes d'intérêt et de motivation, l'apport peut se situer au moins à deux niveaux :

- d'une part l'élève qui voit entrer la télévision dans la classe se retrouve confronté à une source d'informations qu'il a l'habitude de côtoyer (à défaut de la maîtriser) ; cela peut donc permettre, par exemple, à des élèves en difficulté avec l'écrit de retrouver une source de motivation vis à vis du travail scolaire ;
- d'autre part, l'activité pédagogique préparée par l'enseignant va permettre à l'élève de s'appropriier les clés de lecture de l'information télévisuelle. Il existe par exemple à ce propos de nombreux exemples d'analyse d'un journal télévisé utilisables avec les élèves.

Pour l'enseignant, sur un thème donné du programme, l'utilisation de documents vidéos peut être un complément à un dossier documentaire permettant de diversifier les supports proposés aux élèves mais également de les actualiser ou de leur donner une portée supplémentaire. Dans l'exemple sur l'étude de la famille en classe de seconde, que nous développons dans la deuxième partie de cet article, il peut être particulièrement intéressant de confronter les élèves aux modes d'organisation de sociétés différentes de celle dans laquelle ils vivent et qui constitue leur référence en termes de modèles familiaux. L'utilisation des documents audiovisuels peut enfin être particulièrement féconde dans des activités de réinvestissement des connaissances précédemment acquises. En effet, si le cadre scolaire est l'occasion de travailler sur les messages des médias à des fins d'apprentissage et que les élèves retrouvent dans ces enseignements des éléments venant conforter des éléments de leur expérience personnelle, cela peut être un vecteur particulièrement efficace de l'ancrage des savoirs scolaires dans le système de représentations des élèves. Les connaissances passent ainsi du statut de savoirs appris à celui de savoirs acquis ou intériorisés. A ce titre on pourra citer l'anecdote suivante qui permet de relativiser la concurrence supposée entre le discours scolaire et le discours télévisuel. Au mois de décembre 2003, TF1 dans le cadre de son émission *7 à 8* diffusait un reportage sur une famille dans laquelle le père vivait et avait eu cinq enfants avec la fille de son ex-femme. Bien évidemment les parents ne pouvaient se marier⁴. Les élèves qui venaient de terminer le chapitre du cours de seconde sur la famille ont été nombreux à solliciter l'enseignant sur cet exemple, ayant pris conscience du fait que, malgré l'absence de lien biologique entre l'homme et sa belle-fille, ils n'avaient pour autant pas le droit de se marier dans le cadre législatif français. Or, leur cours sur la famille avait justement mis l'accent sur la différence entre lien biologique et lien de parenté. Dans ce cas précis, le doublage du message de l'enseignant par un message télévisuel a vraisemblablement contribué à ancrer les savoirs, notamment celui du fondement social et non biologique de la prohibition de l'inceste. Certains élèves étaient ainsi fiers d'avoir pu commenter le documentaire à leurs parents, en faisant référence à leur cours de sciences économiques et sociales. Si l'usage de l'audiovisuel en sciences économiques et sociales présente de nombreux aspects positifs, tant pour les élèves et leurs apprentissages, que pour les enseignants, il y a également un certain nombre de précautions à prendre pour éviter les dérives liées à ce type de pratiques.

Des contraintes d'ordre technique et juridique

Les premières contraintes qui pèsent sur l'enseignant qui souhaite utiliser en classe des documents audiovisuels sont de nature technique et juridique. Si, dans l'ensemble, les établissements scolaires du second degré sont très bien équipés en matériel de diffusion audiovisuel (téléviseurs, magnétoscopes et de plus en plus de lecteurs de DVD), il n'en reste pas moins que les salles de classe ne sont pas forcément des lieux bien adaptés à ce type de séquence. La taille des téléviseurs, leur positionnement dans la salle, ne permettent pas toujours une bonne vision de la part de tous les élèves. L'alternative réside dans l'existence, dans certains établissements, de salles de projection disposant d'écrans de plus grande taille mais ces salles ont parfois été pensées dans une logique non didactique. En effet, il est fréquent qu'elles ne disposent pas de dispositifs permettant aux élèves de prendre des notes (comme des chaises équipées de tablettes par exemple). Par ailleurs, les enseignants qui veulent utiliser des documents audiovisuels en classe, documentaires ou films, sont soumis à la législation relative à la propriété intellectuelle. En effet, l'ensemble des supports utilisables ne peut faire l'objet d'une diffusion publique en classe, leur usage étant limité par la loi "au cercle privé". Pour permettre aux enseignants de contourner cette difficulté, le Ministère de l'éducation nationale a signé en 1998 une convention avec les représentants des producteurs d'œuvres audiovisuelles afin de permettre une conciliation entre les intérêts pédagogiques et le respect de la loi. Dans le cadre de cette convention, le Ministère de l'éducation nationale a acquis les droits d'un certain nombre d'émissions pour une diffusion en classe⁵. Les enseignants peuvent également utiliser les documents mis à leur disposition par des diffuseurs publics comme le C.N.D.P.

Conditions d'utilisation

En préambule, nous devons souligner qu'il ne faut pas perdre de vue le fait que l'on enseigne des sciences économiques et sociales. Il ne s'agit pas d'un enseignement à la lecture de l'image ou aux techniques audiovisuelles. L'audiovisuel n'est donc ici qu'un outil destiné à favoriser l'apprentissage de contenus disciplinaires, présents notamment dans les programmes de sciences économiques et sociales. Les SES ont pour objectif général de permettre aux lycéens d'acquérir les démarches intellectuelles nécessaires, entre autres, à la compréhension du monde économique et social qui les entoure. Dans ce cadre, les objectifs de référence⁷ qui consistent à collecter des informations, les traiter, les analyser et les commenter, acquérir et maîtriser des connaissances et enfin produire une synthèse, doivent s'appliquer aux séquences de cours s'appuyant sur des documents audiovisuels au même titre qu'à toutes les autres, quelle que soit la source documentaire utilisée. Une fois réglées les contraintes techniques et juridiques, le principal écueil de l'utilisation de l'audiovisuel réside dans la nécessité pour l'enseignant de réfléchir à une véritable démarche pédagogique utilisant le document audiovisuel au même titre que n'importe quel autre support. Le document audiovisuel ne saurait donc se substituer au cours mais il doit être intégré dans une démarche dont l'enseignant et ses élèves conservent l'initiative : ce n'est notamment pas le déroulement du document qui rythme les apprentissages. L'enseignant doit donc prévoir d'intégrer le document vidéo à la progression de sa séance en y effectuant soit des coupes, soit des montages lorsqu'il en a la possibilité. L'enseignant doit concevoir des activités d'apprentissage mettant en activité les élèves et prenant appui sur le document audiovisuel, et il est donc important de ne pas inverser la démarche. En effet, une dérive consisterait, pour un enseignant qui se persuaderait qu'il faut diversifier ses pratiques, à choisir un document audiovisuel et à se demander quel type de travail il va pouvoir effectuer avec ses élèves sur ce document. Dans ce cas de figure l'usage de la vidéo est au mieux décoratif puisqu'elle ne s'inscrit pas dans une démarche de construction, par l'enseignant, d'une démarche pédagogique fondée sur la détermination des objectifs de la séquence. Il nous semble au contraire préférable de construire l'ensemble d'un chapitre de cours à partir des objectifs de savoirs et de savoir-faire identifiés par l'enseignant à l'aide des instructions officielles, puis de déterminer les supports et les activités que l'on proposera aux élèves. Le document audiovisuel s'inscrit alors ici dans une démarche globale d'apprentissage sur un chapitre au même titre par exemple que les textes du manuel, les tableaux statistiques et les calculs que permet le CD-ROM de l'I.N.S.E.E. intitulé *Tableaux de l'économie française* ou encore l'utilisation de schémas sur transparents présentés au moyen d'un rétroprojecteur. C'est avec ce type de démarche d'ensemble que l'on assure une véritable diversification des pratiques. Dans le cadre d'une séquence utilisant l'audiovisuel, l'élève est en quelque sorte "prisonnier" du

séquençage de projection prévu par l'enseignant : il ne peut pas rembobiner à sa guise la cassette, pour chercher les informations nécessaires à la construction de ses réponses. La pratique la plus efficace consiste alors à proposer aux élèves un questionnaire suivant le déroulement et le séquençage du document prévu par l'enseignant, et prévoyant l'espace pour répondre aux questions. Dans ce cadre il nous apparaît donc particulièrement utopique de vouloir faire l'exploitation pédagogique d'un film dans sa totalité ou d'un documentaire excédant une vingtaine de minutes. En effet, il ne nous semble pas possible de dissocier, dans deux séquences différentes, le visionnage du document et les réponses aux questions devant constituer la trame de l'acquisition de connaissances par les élèves. Pour une séquence d'une heure, le document doit alors avoir une durée comprise entre 10 et 20 minutes en fonction du nombre de questions que l'on souhaite poser et compte tenu de la présence ou non dans la séquence de documents écrits complémentaires permettant une mise en perspective du document audiovisuel. Par ailleurs, la conception de séquences d'apprentissage intégrant des documents audiovisuels doit, selon nous, ne jamais omettre le passage à l'écrit ; en effet, si le document audiovisuel, au même titre que le support informatique, peut être utilisé dans une logique de remobilisation des élèves en difficulté avec la pratique de l'écrit liée à l'utilisation de textes, il ne faut pas perdre de vue qu'à la fin du cycle terminal du lycée, ce sont essentiellement les capacités à restituer des savoirs et savoir-faire à l'écrit qui sont évaluées. Le document audiovisuel devra, qu'il soit utilisé seul dans une séquence ou intégré à une séquence comprenant d'autres types de documents, toujours faire l'objet de questionnements destinés à permettre aux élèves de s'appropriier les connaissances en lien avec les objectifs qu'a fixés l'enseignant à sa séquence. A la fin de la séquence, il faudra également proposer aux élèves une question permettant de synthétiser les informations qui auront été mises en évidence au cours de la séquence. Enfin, il faut noter également que les élèves sont confrontés aux messages des médias (notamment audiovisuels) souvent indépendamment des apprentissages scolaires. Il existe alors un risque que ces messages soient discordants (ou perçus comme tels par les élèves), cela étant de nature à mettre en concurrence la légitimité des enseignements et celle des médias. Il peut s'agir d'un obstacle dans la mesure où certaines prénotions sur des questions sociologiques et économiques sont fréquemment véhiculées par les médias ; cela peut alors introduire chez les élèves une certaine résistance aux apprentissages sur le mode *Mais, Madame, on l'a vu à la télé*. Le travail avec des documents audiovisuels peut alors être l'occasion de travailler, avec les élèves, sur les sources des documents, leur légitimité scientifique, etc. Cependant, mettre en œuvre ce type de pratique pour y intégrer des documents audiovisuels, nécessite que l'enseignant possède une certaine connaissance de la disponibilité et du type de sources audiovisuelles à sa disposition, au même titre qu'il dispose d'une culture bibliographique. Pour l'aider dans cette voie, les manuels de l'enseignement secondaire proposent, depuis maintenant plusieurs générations, des rubriques présentant en fin de chapitres les ressources audiovisuelles utilisables avec les élèves dans un cadre pédagogique, certains manuels proposant également, mais cela est plus récent, des exemples de séances pédagogiques autour de films ou de documentaires et nous y reviendrons dans notre deuxième partie. De la même façon, les sites Internet académiques mettent à la disposition des enseignants de nombreuses ressources relatives à l'utilisation de l'audiovisuel avec des élèves.

Panorama des ressources concernant l'utilisation de l'audiovisuel en SES

Quelle place pour l'audiovisuel dans les manuels de SES ?

La plupart des manuels scolaires proposent aujourd'hui des références filmographiques ou documentaires permettant soit d'illustrer, soit d'approfondir, les thèmes du programme abordés avec les élèves. Cette pratique est cependant récente, et même si les instructions officielles préconisent l'utilisation des ressources audiovisuelles depuis les origines de la discipline, on ne trouve de telles références qu'à partir du milieu des années quatre-vingt-dix. Par exemple, dans le manuel de terminale B de la collection Callet aux éditions Scodel (1987) on ne trouve aucune référence à un document audiovisuel. Au début des années quatre-vingt-dix la collection de manuels la plus utilisée en sciences économiques et sociales est la collection Echaudemaison aux éditions Nathan. Dans cette collection, que ce soit dans le manuel de 1^{ère}, *Economie et société française des années 90* ou dans celui de terminale *La nouvelle donne mondiale des années 90*, on ne trouve pas non plus de référence à des supports audiovisuels. Pour autant, on ne peut bien sûr pas en conclure que cette absence de références

audiovisuelles dans les manuels, constitue un indicateur pertinent de la pratique des enseignants en matière d'utilisation de l'audiovisuel. En effet, la première mallette pédagogique *Renault* est éditée en 1989 et elle a fait l'objet d'une diffusion assez large auprès de 8 000 enseignants d'histoire et géographie des collèges et des lycées, d'économie et gestion des filières technologiques et professionnelles mais aussi de sciences économiques et sociales. Cependant la principale source d'information et de documentation des enseignants de SES reste celle des manuels scolaires et il faudra ainsi attendre la seconde moitié des années quatre-vingt-dix pour voir des manuels comportant des références de plus en plus fréquentes aux documents audiovisuels. Aujourd'hui, ce type de références est devenu courant dans les manuels. Aussi avons nous voulu limiter notre étude à la dernière génération de manuels des classes de seconde parue à la rentrée 2004 et deux manuels ont particulièrement retenu notre attention : celui dirigé par Montoussé aux éditions Bréal et celui dirigé par Revol et Silem aux éditions Hachette Education. Le choix d'une présentation du manuel Bréal semblait s'imposer pour cette étude. En effet, l'ensemble du manuel est construit autour du thème du cinéma. Il ne s'agit pas bien sûr ici de faire une analyse de ce manuel, mais de nous intéresser à sa dimension spécifique en lien avec l'audiovisuel. L'introduction de l'ouvrage s'ouvre par un dossier intitulé *L'économie et la société vues par le cinéma*. La démarche s'articule autour de la présentation de trois types de sociétés :

-la société préhistorique vue au travers du film *La guerre du feu* ; -la société du XIX^e siècle vue au travers du film *Germinal* ; -et enfin la société contemporaine présentée au travers de six films : *La vie est un long fleuve tranquille* ; *Tanguy* ; *Ressources humaines* ; *Wall Street* ; *The full monty* ; *Une époque formidable*.

Pour chaque type de société, une double page présente des images caractéristiques du ou des film(s) et une série de questions devant permettre aux élèves de cerner l'organisation sociale, les modes de production et les formes d'échanges au sein de chacune des sociétés. Une synthèse dégage les traits caractéristiques et l'organisation économique de chacune de ces trois sociétés. Au terme de ce chapitre introductif, une page de synthèse fait le lien entre ces activités et l'introduction telle qu'elle est prévue dans le programme officiel : *La démarche des sciences économiques et sociales* (2000). Dans un premier temps, un travail de réinvestissement doit permettre aux élèves de repérer les principales évolutions de l'économie et de la société de l'âge de pierre à nos jours ; dans un second temps cette synthèse propose aux élèves de prendre connaissance des définitions de la science économique, de la sociologie de l'histoire et de la science politique. A l'aide de ces définitions et du travail effectué précédemment, les élèves doivent "montrer comment l'étude du travail dans la société actuelle peut faire l'objet d'approches économiques, sociologiques, historiques et politiques" (*ibid.*). Ce manuel se conforme donc strictement au programme officiel, puisque les *Indications complémentaires du programme de la classe de seconde* précisent que l'introduction doit permettre "de montrer à partir d'un exemple comment les notions du programme doivent faire l'objet d'approches économiques, sociologiques, historiques et politiques qui sont complémentaires" (*ibid.*). Si la démarche proposée par ce manuel est intéressante, il semble cependant difficile de visionner dans leur intégralité et dans leur totalité l'ensemble des documents audiovisuels (films de fiction) évoqués dans l'ouvrage. Il faut donc supposer, soit que les élèves connaissent ces films, soit que les photos choisies suffisent à susciter la motivation des élèves. Mais il semble alors parfois difficile de situer correctement la médiation : par exemple, comment peut-on passer des photos extraites du film *Germinal* à la caractérisation de la condition ouvrière au XIX^e siècle ? Dans la suite du manuel, le cinéma sert principalement de support aux pages de sensibilisation en début des différents chapitres (cf. Tableau 1). Ces doubles pages ont toutes la même structure :

-sur la page de gauche : une citation, les objectifs du chapitre, un texte d'introduction, les notions du programme, les mots clés du chapitre ainsi que son plan ; -sur la page de droite : l'affiche du film, une phrase de dialogue extraite de ce film, un texte présentant le film et faisant le lien avec le chapitre et enfin trois questions de sensibilisation.

Tableau 1. Liste des chapitres du manuel de seconde (Bréal, 2004) et des films choisis pour les illustrer

Chapitres	Films
<i>La diversité des formes familiales</i>	<i>La famille Tenenbaum</i>
<i>Les fonctions de la famille</i>	<i>Tanguy</i>
<i>La population active</i>	<i>Baby Boom</i>
<i>Emploi et chômage</i>	<i>The Full Monty</i>
<i>La classification socioprofessionnelle</i>	<i>Vénus beauté (institut)</i>
<i>La diversité des organisations et leurs objectifs</i>	<i>La firme</i>
<i>La production dans l'entreprise</i>	<i>Tucker</i>
<i>L'organisation du travail et les organisations professionnelles</i>	<i>Les temps modernes</i>
<i>Les ressources : revenus et crédits</i>	<i>Ah ! Si j'étais riche</i>
<i>Consommation et mode de vie</i>	<i>Le goût des autres</i>

Là encore, même si cette démarche est intéressante, il nous semble qu'il faut ici à nouveau insister sur le fait que le manuel scolaire est un outil d'accompagnement pour le professeur et que celui-ci doit constamment veiller à l'usage que les élèves en font. En effet, un élève consciencieux qui ferait la démarche de visionner les films proposés pourrait être amené à apporter des réponses peu "scientifiques" à certaines questions posées. Ainsi, sur le thème *Emploi et chômage* et le film *The Full Monty*, une des questions proposées aux élèves est :

En quoi le chômage est-il une expérience difficile pour celui qui la vit ?

Si la question a un lien avec le film présenté, un élève l'ayant vu pourrait répondre *parce que les chômeurs en sont réduits à se déshabiller en public pour gagner leur vie !*

Enfin, ce manuel se termine par une partie méthodologique destinée à éclairer les utilisateurs de l'ouvrage sur les modalités d'exploitation pédagogique d'un film au travers d'un exemple, le film *Ressources humaines* de Cantet. Ce film a fait l'objet de plusieurs expérimentations d'utilisation pédagogique. Si on devait classer l'exploitation pédagogique proposée dans ce manuel dans la typologie proposée par Beitone *et al.* (2004, cf. *L'audiovisuel : quand et dans quel but*, p. 54), il s'agirait sans doute d'une activité de réinvestissement qui pourrait intervenir en fin d'année puisque les élèves sont supposés illustrer un certain nombre de notions des thèmes *Famille, Emploi et Production* à l'aide du film. Mais on peut se demander si, outre le fait qu'elle nécessite le visionnage de l'intégralité du film, l'activité proposée ici ne constitue pas une simple illustration qui n'est pas réellement intégrée dans une démarche d'apprentissage. A l'inverse, il nous semble que l'exploitation du film de Loach, *The Navigators*, proposée dans le manuel Hachette (2004, p. 145) à la fin du chapitre sur *L'organisation du travail et les relations sociales dans les unités de production*, se rapproche plus de ce que l'on peut attendre de ce type d'activité en sciences économiques et sociales. Il faut noter que c'est la seule activité audiovisuelle que l'on trouve dans ce manuel, et qu'en termes de diversification des pratiques ce manuel ne propose qu'une séance de travaux dirigés utilisant le logiciel *Statis* intégré dans le CD-ROM des *Tableaux de l'économie française*. Ce travail sur le film de Loach peut très bien s'intégrer dans une séquence d'une heure de cours sur le thème *Les nouvelles formes d'emploi* et plus précisément sur la question de la précarisation du salariat. Le document, tel qu'il est présenté, avec les activités qu'il propose, complète utilement les textes du manuel concernant les transformations du monde du travail et la précarisation du salariat. Cette activité permet également un réinvestissement de certaines connaissances acquises sur la question des relations sociales dans l'entreprise ainsi que sur les différentes formes d'organisations productives. En effet, l'exercice proposé prévoit un découpage du film en quatre séquences, dont le repérage dans le film est assuré grâce à un minutage précis et à des titres proposés par les concepteurs du manuel. La première séquence de 3 mn 50 porte sur la privatisation et l'arrivée d'une nouvelle direction dans cette société de chemin de fer. La seconde séquence de 5 mn 50 concerne le conflit qui oppose salariés et direction et le règlement de ce conflit. Ces deux séquences permettent aux élèves de s'approprier le contexte du film et de réinvestir des connaissances sur des thèmes abordés dans le manuel à propos de l'évolution de l'organisation du travail. Les deux séquences suivantes, qui durent respectivement 5 mn 06 et 4 mn 38, portent plus précisément sur la partie du cours relative aux nouvelles formes d'emploi et à la précarisation du salariat. La durée totale de visionnage n'excède pas vingt minutes et les élèves doivent répondre à sept questions. Cette activité s'intègre donc dans une démarche de diversification des supports et des pratiques où le document audiovisuel s'inscrit dans la logique d'ensemble du

chapitre. On notera cependant que le travail sur le film n'est pas proposé comme une activité alternative (ou de diversification) mais comme un exercice d'application qui complète le chapitre au sens strict.

Ressources pour l'exploitation de documents audiovisuels sur les sites académiques de SES

Notre deuxième axe d'étude sur les ressources disponibles pour l'exploitation des documents audiovisuels par les enseignants de sciences économiques et sociales réside dans la recension de ce que proposent les sites de la discipline placés dans chaque académie sous la responsabilité de l'Inspection Pédagogique Régionale. Notre étude a permis de recenser des propositions de travaux sur support audiovisuel dans dix académies. Sans viser à l'exhaustivité, une typologie des ressources les plus fréquemment présentées peut être esquissée. Ce que l'on retrouve le plus souvent sur ces sites consiste soit en des filmographies illustratives, soit dans des fiches pédagogiques d'exploitation de films ou de documentaires. Il faut noter que, dans l'immense majorité des cas, on peut trouver des fiches de présentation du film ou du documentaire dans sa globalité sans questionnaire ni séquençage. Le film *Ressources humaines* par exemple fait l'objet de nombreuses propositions d'exploitation. Le site qui nous a paru le plus riche dans la présentation de séquences ayant recours à des supports audiovisuels est celui l'académie de Versailles qui propose onze fiches pédagogiques d'analyse de films. Notre visite des différents sites académiques nous a également permis de trouver des documents accompagnés de questionnaires à distribuer aux élèves. On peut citer par exemple, sur le site de l'académie de Rennes, un questionnaire sur l'étude des politiques économiques en lien avec le documentaire *Keynes ou le capitalisme sous anti-dépresseurs*, ou encore sur le site de l'académie de Lyon, deux vidéos sur le thème de la famille *Trente ans de famille* et *France et BaKa, une tribu pygmée du Cameroun*, avec les objectifs, la démarche en lien avec les vidéos intégrées au plan du cours, l'utilisation des vidéos et les questionnaires distribués aux élèves ainsi que le bilan des expérimentations. Globalement, il nous semble qu'il existe un relatif décalage entre d'une part une conception idéalisée de la diversification des pratiques des enseignants de SES et d'autre part ce que l'on peut trouver en termes de productions utilisant l'audiovisuel.

Seuls deux sites académiques semblent présenter des séquences pédagogiques directement exploitables sur une heure de cours avec des élèves. Certains autres proposent des fiches pédagogiques de présentation de films ou une liste de documents vidéo en lien avec les différents chapitres des programmes de sciences économiques et sociales. Il faut noter qu'à l'inverse l'ensemble des sites académiques sont très riches en productions utilisant l'outil informatique ou en productions plus traditionnelles utilisant des documents textes ou statistiques.

Une séquence pédagogique utilisant l'audiovisuel en classe de seconde sur le thème de la famille

Dans le cadre de leur formation à l'I.U.F.M. d'Aix-Marseille, les professeurs stagiaires de sciences économiques et sociales effectuent chaque année un stage T.I.C.E. à l'occasion duquel ils doivent produire une séquence pédagogique utilisant des outils informatiques (et notamment des logiciels reconnus d'intérêt pédagogique et adaptés à notre discipline) et une séquence pédagogique reposant sur l'utilisation de supports audiovisuels. La séquence présentée ici s'inscrit dans l'étude du chapitre *La famille, une institution en évolution* du programme de la classe de seconde. La séquence proposée dure une heure et s'appuie sur le document : *Les Na : une société sans pères ni maris*, d'une durée de 14 mn 22. Ce document a été découpé pour les besoins de notre activité pédagogique en cinq séquences d'une durée moyenne de deux à trois minutes. La construction de cette séquence pédagogique s'appuyait sur la problématique suivante :

Il s'agit de mettre en évidence le fait que la famille est universelle mais qu'elle varie dans l'espace. La vidéo semble un support adéquat pour aborder autrement cette complexité.

Cette séquence partait également d'un certain nombre de pré requis des élèves : maîtrise des concepts de parenté, de filiation (matrilinéaire, patrilinéaire, bilinéaire), connaissance des fondements anthropologiques de la prohibition de l'inceste. En termes d'objectifs de la séquence pédagogique, les élèves devaient être capables, à l'issue de la séance, de :

-mettre en évidence le fait que la famille a un fondement social ; -réinvestir les définitions des concepts suivants : parenté, filiation, filiation matrilineaire et

patrilinéaire ; -réinvestir la définition de la prohibition de l'inceste ; -définir l'expression société matriarcale ; -expliquer que les règles de parenté sont culturelles et non biologiques ; -présenter les différentes formes de solidarité familiale chez les Mosos ; -expliquer enfin que la prohibition de l'inceste n'a pas de fondement génétique.

Cette séquence s'est déroulée sur une heure de la façon suivante :

- visionnage intégral du document. A la fin du visionnage, l'enseignant a mobilisé le chapitre introductif en précisant aux élèves que lorsque le sociologue se donne un objet d'étude – ici la famille – il doit se garder de tout regard ethnocentrique ;
- distribution d'un questionnaire aux élèves (cf. Annexe) ;
- second visionnage, organisé ainsi : cinq parties du document vidéo sont diffusées séparément, les élèves doivent répondre aux questions à l'issue du visionnage de chacune d'elles. Les séquences permettent chacune de traiter un certain nombre de questions et d'objectifs du cours sur la famille :
 - o la première porte sur l'organisation générale de cette société, notamment sa dimension matriarcale ;
 - o la deuxième porte sur la question de la filiation chez les Mosos ;
 - o la troisième sur la place et le rôle du père ;
 - o la quatrième sur la prohibition de l'inceste ;
 - o et enfin la dernière partie sur la place du mariage et des unions dans cette société. Les consignes précisent aux élèves qu'ils doivent lire les questions se rapportant à chaque partie avant que celle-ci ne soit diffusée, ce qui leur permettra de prendre des notes durant cette diffusion ;
- mise en commun des réponses, correction collective et éventuellement remédiation.

Cette activité audiovisuelle s'inscrivait dans le cadre général du cours sur la famille en classe de seconde, et, en dehors de l'acquisition de contenus qui s'est avérée assez satisfaisante, nous pouvons tirer deux conclusions quelque peu contradictoires de cette utilisation d'un support audiovisuel. Nous faisons l'hypothèse que confronter les élèves à un document audiovisuel leur permettrait de s'approprier plus facilement qu'avec des textes la diversité des formes familiales. De ce point de vue, certains commentaires présents dans le film ont eu une portée qui dépassait nos attentes, notamment la séquence où les jeunes filles expliquent qu'elles ne peuvent pas se marier, car le mariage se traduirait par la destruction de leur cellule familiale. L'idée selon laquelle le mariage, encore largement considéré comme le fondement de l'organisation familiale en Occident, pouvait devenir dans certaines sociétés le vecteur de la destruction de cette institution est restée très longtemps ancrée dans les connaissances des élèves qui utilisaient régulièrement cet exemple dans leurs contrôles longtemps après la diffusion du documentaire. En revanche, et de façon assez paradoxale compte tenu des enseignements sur la famille qui avaient eu lieu avant cette séquence audiovisuelle, l'idée qu'il s'agit là d'une société primitive avec des modes d'organisation qui ne nous sont pas applicables et dont on ne peut pas conclure grand chose est restée assez prégnante chez les élèves. L'exotisme de la situation présentée a conduit les élèves à penser que cela ne concernait pas leur société. Cette présentation n'a donc pas contribué à déstabiliser leur système de représentations-connaissances. Ce constat nous a amené à modifier le choix de nos documents pour le cours sur les fondements de la famille tel qu'il sera traité à l'avenir, pour nous centrer dans un premier temps sur l'étude de la société et de la législation françaises avant de travailler sur d'autres sociétés, dont celle des Mosos.

Conclusion

L'utilisation de l'audiovisuel en sciences économiques et sociales peut donc se révéler un exercice particulièrement fécond en termes de diversification des pratiques pédagogiques et de stratégies d'apprentissages pour les élèves. Il faut pour cela considérer le document vidéo au même titre que les autres sources documentaires afin de l'intégrer dans une démarche globale. Il faut cependant se persuader des limites de ce type de documents qui ne sont en général pas conçus à des fins pédagogiques, sans minimiser pour autant la portée qu'ils peuvent avoir, utilisés dans le cadre d'une séquence d'apprentissage adaptée à ce type de support. Enfin, bien que nous ne disposions pas d'une enquête systématique sur ce point, il nous semble que les pratiques pédagogiques intégrant des documents vidéos restent marginales dans notre discipline malgré le mouvement entamé à la fin des années quatre-vingt-dix, et que les supports informatiques semblent avoir tendance à diffuser beaucoup plus rapidement.

ANNEXE 8 : "Vers une didactique des Sciences Economiques"
Article rédigé par Alain Beitone

Vers une didactique des Sciences Economiques

Alain Beitone

Continuité et discontinuité de l'enseignement économique et social du lycée à l'enseignement supérieur,

Université d'été de Lyon, 30 août-3 septembre 1993

Trois remarques préliminaires :

. L'approche didactique ne prétend pas à l'exclusivité de la réflexion sur l'éducation. Elle a une approche spécifique: le rapport au savoir des enseignants et des élèves. D'autres approches des faits éducatifs sont légitimes

. L'approche à partir du concept de transposition didactique ne prétend pas à l'exclusivité de la réflexion didactique. Voir par exemple le débat CHERVEL/CHEVALLARD. Notre conviction c'est que ces positions sont plus complémentaires que contradictoires

. La didactique n'est pas (encore) une science prédictive. Par contre la réflexion a beaucoup avancée (surtout en mathématiques, physique, biologie). Ce qui est à l'ordre du jour c'est la prise en compte de ces réflexions dans l'enseignement des SES, la mise en place de procédures expérimentales visant à faire progresser les connaissances sur les meilleurs moyens de conduire les élèves à l'appropriation des savoirs.

Quatre points principaux font l'objet de débats:

1. La question de l'induction et le statut des théories

Nous ne prétendons pas faire oeuvre d'épistémologue (et encore moins oeuvre originale) mais utiliser les réflexions des épistémologues pour nourrir l'analyse didactique. La remise en cause de l'empirisme naïf (dont il faut rappeler qu'il est très lié au positivisme) est un point qui fait l'objet d'un accord unanime parmi les épistémologues contemporains. Les « faits » qu'il suffirait d'observer pour induire des propositions générales n'existent pas. Les faits sont toujours, dans toutes les disciplines scientifiques, le résultat d'un découpage du réel, d'une construction d'objet, d'une vision théorique préexistante. Que l'on se situe dans la perspective de BACHELARD, de POPPER, de LAKATOS, de KUHN la conclusion est, de ce point de vue, la même.

Il y a toujours un primat du théorique, même dans le travail statistique. La démarche hypothético-déductive (qui fait l'objet d'un large consensus dans les sciences de la nature) est celle des classiques, celle de Marx (« il faut s'élever de l'abstrait au concret), celle de Hayek.

Si l'on tombe d'accord sur le fait que la démarche scientifique est hypothético-déductive, quelles sont les implications didactiques?

L'approche de la formation des élèves doit être centrée sur l'appropriation de cette démarche intellectuelle (formuler des conjectures, les confronter au réel pour les soumettre à réfutation), il s'agit donc de viser la connaissance des théories, des modèles qui sont les outils indispensables d'investigation du réel. Il faut souligner qu'une telle attitude rompt avec la vulgate positiviste (donc avec l'empirisme et le scientisme). Nous verrons au point 4 que cette attitude ne consiste pas à nier l'activité de l'élève et ne débouche pas (bien au contraire) sur une pédagogie de l'inculcation.

Cette optique fait l'objet de diverses contestations implicites ou explicites:

. certains identifient « la théorie » et la théorie néo-classique et craignent un appauvrissement de notre enseignement, qui perdrait sa dimension critique et historique. Il nous semble au contraire que la démarche que nous proposons fonde un véritable esprit critique (examen rationnel de schémas explicatifs complémentaires ou contradictoires). Il n'y a pas une théorie, mais des théories et aucune ne peut revendiquer le monopole de la scientificité.

. A l'inverse certains craignent que l'accent mis sur « la théorie » ne conduise à privilégier les théories critiques, les débats à dimension politique et pensent que s'en tenir aux faits permet d'éviter des débats fumeux. Nous pourrions résumer notre position sur ce point en disant qu'un peu de théorie débouche sur le dogmatisme, beaucoup de théorie éloigne du sectarisme.

. Certains craignent enfin que les théories ne soient trop compliquées, trop abstraites. Mais en réalité, contrairement aux idées reçues, c'est le concret qui est compliqué et la théorie qui est simple.

Cette démarche peut s'appliquer à des objets d'enseignement qui nous sont familiers (la définition du chômage, la nomenclature des PCS, les explications du chômage...).

2. Les sciences économiques et sociales et les sciences de la nature: la question du scientisme et du positivisme

Pour résumer de façon caricaturale notre position je dirais que les enseignants des sciences de la nature (je ne dis pas « exactes », ni « dures » car j'espère que je n'enseigne pas des choses inexactes ou molles) souffrent d'un excès de confiance dans une conception scientiste de leurs disciplines, cet excès de confiance, les didacticiens des sciences de la nature sont en train de découvrir qu'il est un obstacle aux apprentissages. A l'inverse en sciences économiques et sociales un excès d'approche « critique » (particulièrement par rapport à la science économiques) constitue sans doute lui aussi un obstacle aux apprentissages. Concrètement, comment peut-on convaincre les élèves de s'approprier une discipline, ses concepts, sa méthodologie, si on ne cesse de leur répéter qu'elle n'est pas vraiment scientifique, que les jugements de valeurs sont indissociables des jugements de faits, que la connaissance produite ne progresse pas, que les économistes ne sont jamais d'accord entre eux et qu'on peut les décrire en Diafoirus impuissants devant les maux de l'économie etc.

Sommes nous pour autant scientistes et positivistes?

Ce que nous avons affirmé, c'est que la plupart des critères de distinction habituellement évoqués pour distinguer les sciences de la nature et les sciences sociales ne sont pas pertinents et ne résistent pas à l'analyse. Or ces critères, compte tenu du scientisme ambiant, conduisent à l'idée, au moins implicite, d'une infériorité des sciences sociales. C'est parce que nous refusons le positivisme et le scientisme que nous rejetons l'opposition entre « sciences dures » et « sciences molles ». Nous pensons avec J.M. Levy-Le blond (un astrophysicien peu suspect de scientisme) que « la physique est une science sociale ».

En fin de compte nous plaçons pour une posture didactique reposant sur l'affirmation que les sciences économiques (et plus généralement les sciences sociales) ont une « visée scientifique ». Celle-ci a trois caractéristiques selon G.G. GRANGER :

- . la science est visée d'une réalité
- . la science vise des objets en vue de décrire et d'expliquer et non directement d'agir
- . le discours scientifique est animé d'un souci constant de critères de validation.

Ces trois critères de la visée scientifique s'appliquent aussi bien à la physique et à la biologie qu'à la science économique et à la sociologie...ou alors il faut s'interroger sur la légitimité même de notre enseignement.

On retrouve la même idée chez un économiste A. BONNAFOUS lorsqu'il affirme « l'indispensable scientificité de l'économie » qui a selon lui deux caractéristiques : l'obligation de cohérence interne et l'obligation de conformité de ses propositions à l'état des choses.

3. Le caractère pluridisciplinaire et pluri paradigmatique des sciences économiques et sociales

L'aspect pluridisciplinaire

C'est un élément central de la transposition didactique: il y a une tension incontournable entre la logique de spécialisation croissante des savoirs savants et la logique de la formation des élèves et des étudiants qui est nécessairement plus « généraliste »,

Cette logique de la spécialisation est contradictoire avec l'espoir caressé par certains que nous enseignerions (ou devrions enseigner) une discipline englobant le fait social total et que de ce point de vue notre enseignement serait plus riche ou en tout cas plus formateur que les disciplines universitaires appauvries par des découpages artificiels. Par contre il faut insister sur le caractère fécond (et formateur) de la confrontation des regards portés sur le réel par des traditions disciplinaires différentes et il faut insister aussi sur l'importance des phénomènes d'hybridation (le développement de la socio-économie constitue peut-être un exemple de ce phénomène d'hybridation). De ce point de vue une réflexion très importante est nécessaire à propos de l'enseignement des SES : faut-il définir son champ à partir des disciplines du savoir savant (l'économie et la sociologie) ou à partir d'objets (la famille, l'entreprise, l'emploi...) sur lesquels on confronterait les savoirs issus de diverses disciplines (économie, sociologie, démographie, science politique, psychologie-sociale etc.). Ce débat n'est pas tranché et il n'a sans doute pas de réponse unique.

L'aspect pluri paradigmatique

Sous l'angle didactique plusieurs dangers sont à mettre en évidence:

- . le danger d'une approche relevant du simple classement des idées ou, pire, du vocabulaire (il faut avoir en permanence la préoccupation des liens faits/théories),
- . le danger du relativisme (lien avec la formation à la démarche hypothético-déductive),
- . le danger de la confusion entre paradigmes et choix politiques ou idéologiques.

Deux points doivent être soulignés:

- . la nécessité de montrer la portée heuristique des divers paradigmes
- . la nécessité de montrer la fécondité du débat entre les paradigmes.

4. L'élève, les représentations, l'apprentissage

Les représentations: sont un mode de connaissance et non un ensemble d'idées fausses. L'enjeu de l'apprentissage : conduire les élèves à des rapports nouveaux à des savoirs nouveaux. Les apprentissages doivent être à la fois ancrés sur les représentations et en rupture avec elles : le modèle allostérique, les situations problèmes, le conflit socio-cognitif.

L'hypothèse constructiviste : les savoirs ne sont jamais transmis, ils sont toujours construits: mais les savoirs existent (et d'abord à travers l'enseignant) le rôle de l'enseignant est de créer des situations didactiques au sein desquelles l'apprentissage va se produire. Ces situations peuvent être très diverses (utilisation de jeux, utilisation de l'outil informatique ou de l'audiovisuel, enquêtes, recherches documentaires) mais l'objectif doit être clair l'appropriation des principaux concepts, des principaux paradigmes, puis la mise en oeuvre des savoirs ainsi construits pour se livrer à de nouvelles investigations et ainsi améliorer la maîtrise des concepts. Cette démarche on le voit s'oppose à la pédagogie par objectif (qui suppose que l'on peut découper le savoir en unités élémentaires et procéder ainsi par addition). La structure des modèles (même simples, même non formalisés) qui permettent d'appréhender le réel est plus que la simple addition d'un certain nombre de définitions et d'un certain nombre de procédures. De même la démarche que nous proposons s'oppose à la tentation de « l'évanouissement du sens », de l'algorithmisation, qui conduirait à rechercher des procédures générales, des méthodes (indépendantes des connaissances) qui permettraient à l'élève « d'apprendre à apprendre ». Cette démarche enfin s'oppose à la révision à la baisse des objectifs fixés au contrat didactique : le fait de retenir des objectifs conceptuels et théoriques n'est pas lié à un quelconque élitisme (ou à un manque de réalisme quant au niveau des élèves) mais à l'hypothèse que seule l'acquisition par l'élève d'un certain nombre de schèmes d'intelligibilité (inévitablement théoriques) lui permet de se former vraiment et de faire ensuite des économies d'échelles dans la poursuite de sa formation.

En résumé: une approche modeste, une approche pluraliste, une approche centrée sur la construction des savoirs par l'élève. Une approche qui suppose le développement important du travail de terrain (travaux sur les représentations, ingénierie didactique). Une approche enfin qui suppose un accroissement de l'effort de formation initiale et continue des enseignants.

ANNEXE 9 : "La Loterie des Notes au Bac : Un Réexamen de
l'Arbitraire de la Notation des Elèves" Article rédigé par Brunot
Suchaut



Les Documents de Travail de l'IREDU
Working Papers

Institut de Recherche sur l'Education
Sociologie et Economie de l'Education
Institute for Research in the Sociology and Economics of Education

halshs-00260958, version 2 - 6 Mar 2008

La loterie des notes au bac
Un réexamen de l'arbitraire de la notation des élèves

Bruno Suchaut

Mars 2008
DT 2008/3



Pôle AAFE – Esplanade Erasme – B.P. 26513 - F 21065 Dijon Cedex
Tél.+33 (0)3 80 39 54 50 - Fax +33 (0)3 80 39 54 79
iredu@u-bourgogne.fr- <http://www.u-bourgogne.fr/iredu>



La loterie des notes au bac
Un réexamen de l'arbitraire de la notation des élèves

Bruno Suchaut
Irédu-CNRS et Université de Bourgogne
Mars 2008

La question de la notation à l'école n'est pas récente, les nombreuses études réalisées sur ce thème mettent toutes en évidence l'incertitude de la mesure des performances scolaires des élèves par les notes et les divers biais associés à cette pratique évaluative (Merle, 1996, 1998, 2007). Ce sont les psychologues qui ont le plus contribué à l'étude de la notation dans une perspective docimologique (Noizet, 1961 ; Pierron, 1963 ; Noizet, Caverni, 1985). Pour la majorité d'entre eux, ces travaux ont consisté à montrer de façon expérimentale le manque de validité et de fidélité des épreuves d'examen. Ce constat est à présent bien établi et ce texte n'a pas l'ambition d'exposer des analyses novatrices en ce domaine, il s'agit simplement de témoigner à nouveau du caractère aléatoire de la notation sur la base d'une expérimentation mobilisant des données récentes. A l'heure où l'on s'interroge en France sur les procédures d'évaluation et de certification des élèves, notamment au niveau du baccalauréat, une analyse réalisée sur des données actuelles ne peut qu'alimenter la réflexion sur la pertinence des évaluations certificatives et plus spécifiquement des examens qui balisent la scolarité des élèves.

L'objet d'étude n'est pas nouveau dans la mesure où, dès les années 1930, la notation des épreuves du baccalauréat a fait l'objet d'une célèbre recherche (Laugier, Weinberg, 1936). A cette époque, la commission française pour l'enquête Carnégie a réalisé des analyses statistiques sur les notes en soumettant à 5 correcteurs, 100 copies dans 6 disciplines. Les résultats bien connus de cette recherche ont mis en évidence de forts écarts de notation entre les différents correcteurs dans les disciplines littéraires, mais aussi, de façon moins marquée, dans les disciplines scientifiques. Cette recherche a également permis de souligner l'incertitude du jugement professoral qui pèse sur les résultats à l'examen du baccalauréat car environ 30% des candidats peuvent être admis ou ajournés selon la composition du jury. Il a fallu attendre les années 1990 pour que le baccalauréat fasse l'objet de nouvelles études, confirmant les tendances passées en matière d'écarts de notation entre correcteurs (Merle, 1996).

Notre démarche est limitée puisqu'elle se centre essentiellement sur l'examen et l'analyse de la variété de la notation à des copies du baccalauréat. L'objectif est de confirmer, sur la base de données actuelles, l'incertitude de la notation à l'examen. Après un bref rappel des conclusions des travaux sur la notation des élèves, ce texte rendra compte d'une

expérimentation menée dans 2 académies sur des copies de baccalauréat en sciences économiques et sociales (S.E.S.) soumises à la correction d'un large échantillon de professeurs.

I Ce que l'on sait sur la notation des élèves

La notation est une pratique persistante et généralisée dans le système éducatif français. Depuis le début de l'école élémentaire jusqu'au terme des études supérieures, les productions des élèves sont fréquemment et régulièrement notées. Il existe bien sûr des situations où des enseignants et des établissements se basent sur d'autres outils pour évaluer les résultats des élèves, mais ces usages ne sont pas majoritaires. La simplicité de la notation en fait en partie son succès, le chiffrage des performances des élèves est en effet lisible aisément par tous les acteurs : les enseignants, les élèves et leurs parents. Pour l'enseignant, la notation peut également être utilisée plus ou moins indirectement comme un instrument de pouvoir sur les élèves traduisant une gratification ou une sanction. La persistance de cette pratique peut aussi se lire comme un frein à un changement plus global des pratiques pédagogiques. L'abandon des classements et des notes conduirait ainsi à une autre conception de l'évaluation et peut-être même à une autre école (Perrenoud, 1991).

Les nombreuses critiques associées à la notation concernent plusieurs dimensions. Une première a trait à la qualité de la mesure des connaissances et des compétences des élèves, la note ne rendant compte qu'imparfaitement des performances. Ainsi, les corrélations relevées entre les scores obtenus à des tests de compétences scolaires et des notes d'épreuves du bac sont faibles (Jouvanceau, 1989). Par ailleurs, la relation entre les notes obtenues en cours d'année et les notes au bac n'est pas non plus parfaite (Chatel, 1994). C'est aussi le cas au niveau du collège où l'examen des corrélations entre notes au brevet, contrôle continu et épreuve commune amènent à s'interroger sur la validité des différentes mesures (Murat, 1998). Ces relations imparfaites tiennent au fait que la notation est toujours contextualisée : elle est attribuée par un enseignant, dans une classe, dans un établissement et à un élève particulier.

Les caractéristiques individuelles de l'élève et celles de son environnement scolaire vont donc engendrer des biais récurrents tout au long de la carrière scolaire des élèves (Duru-Bellat, Mingat 1993). Ces biais ont été étudiés dans de nombreuses recherches et concernent les caractéristiques personnelles des individus : attributs physiques (Nilson, Nias, 1977), sociaux (Weiss, 1969 ; Pourtois, 1978) et sexués (Spear, 1989). Le niveau (Caverni, Fabre, Noizet, 1975) et le statut scolaire (Bonniol, Caverni, Noizet, 1972) de l'élève conditionnent également le jugement de l'enseignement et se traduisent aussi par des biais de notation. L'objet n'est pas ici de recenser les résultats de ces travaux, on mentionnera simplement qu'à niveau de compétences identique, les élèves vont être évalués différemment par leurs

enseignants : les élèves de milieux sociaux défavorisés, les élèves au passé scolaire difficile et en retard scolaire sont ceux qui sont les plus pénalisés.

Le contexte de scolarisation n'est pas non plus indépendant des pratiques en matière de notation. Selon l'établissement fréquenté, les performances des élèves sont évaluées différemment. Les collègues, recevant un public d'origine populaire et de faible niveau scolaire, ayant tendance à être plus indulgents, alors que ceux scolarisant un public plus favorisé et de niveau scolaire élevé font preuve de plus de sévérité (Duru-Bellat, Mingat, 1993). Les pratiques de notation reflètent alors un aspect de politiques d'établissement différenciées qui doivent être lues en complémentarité d'autres mécanismes comme l'orientation et la sélection des élèves.

Les conséquences des aléas et des biais de la notation sur les élèves ne sont pas négligeables. Tout d'abord au niveau psychologique, la réussite scolaire conditionnant encore plus qu'auparavant la vie professionnelle et sociale, la validation des acquis prend une importance toute particulière dans la vie de l'élève ou de l'étudiant. Les examens sont donc source d'angoisse et de stress non négligeables. En outre, tout au long du cursus scolaire, la notation va témoigner de la réussite ou de l'échec de l'élève. Or, on connaît les conséquences de l'échec sur les comportements des élèves : la réussite a tendance à engendrer la réussite et l'échec à engendrer l'échec. Ce phénomène, qui s'exprime comme une prophétie qui se réalise d'elle-même (Self-Prophecy), a été étudié dans les célèbres travaux de Rosenthal et Jacobson (1968). Ces conséquences sont d'autant plus regrettables qu'elles découlent d'une mesure chiffrée imprécise de la performance scolaire. L'influence de la notation concerne aussi les parcours des élèves. De nombreux travaux, réalisés dans des contextes scolaires très variés, ont bien mis en évidence les inégalités produites par la notation dans les décisions de redoublement et d'orientation, la notation étant très marquée par le contexte de la classe ou de l'établissement (Duru-Bellat, Mingat, 1993 ; Jarousse, Leroy-Audouin, 1997 ; Jarousse, Suchaut, 2002 ; Mingat, Rakotomalala, Suchaut, 1999).

II L'expérimentation sur les copies du bac

L'expérimentation a été réalisée dans 2 académies au cours de 2 années scolaires consécutives (2006 et 2007). Dans chacune des académies, 3 copies d'élèves ayant passé le bac (en juin 2006 et en juin 2007) ont été soumises à la correction d'une trentaine de professeurs de sciences économiques et sociales¹. Les enseignants devaient attribuer une note à chacune des 3 copies et formuler des commentaires écrits justifiant la note. Dans chaque académie, les copies ont été choisies de sorte à avoir une production d'un « bon » niveau (note obtenue au bac : 15) et deux copies jugées moyennes (une copie ayant obtenu 9 et une copie ayant obtenu

¹ Cette expérimentation a été réalisée dans les académies de Dijon et de Besançon et a servi de support à une formation à l'évaluation à destination des professeurs de sciences économiques et sociales. Les enseignants n'ont pas eu connaissance des notes effectivement obtenues par les auteurs des copies au baccalauréat.

11 au bac). L'échantillon total rassemble 98 notes (3 notes pour chacun des 34 correcteurs de l'académie 1 et 3 notes pour chacun 32 correcteurs de l'académie 2).

Des notes très variées pour une même copie

Le tableau 1 présente l'ensemble des données collectées dans le cadre de cette expérimentation.

Tableau 1 : Notes attribuées aux 6 copies de S.E.S. par les 66 correcteurs

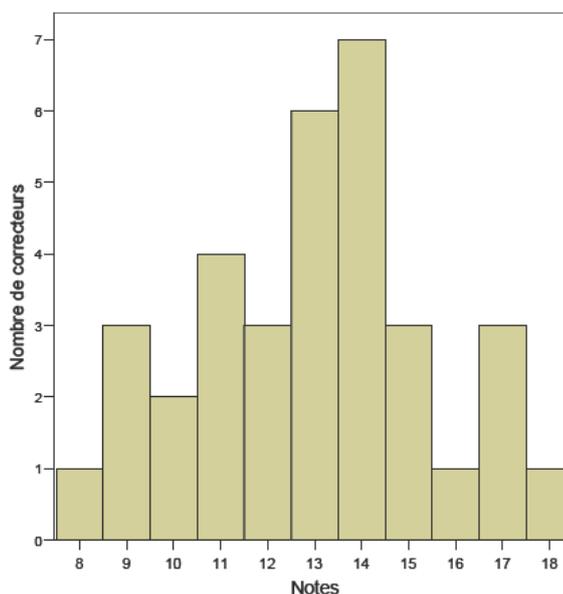
Correcteurs	Académie 1			Correcteurs	Académie 2		
	Notes				Notes		
	Copie 1	Copie 2	Copie 3		Copie 4	Copie 5	Copie 6
1	6	9	10	35	7	15	10
2	7	6	10	36	10	11	8
3	12	7	14	37	10	13	8
4	7	5	14	38	9	11	8
5	11	15	13	39	6	9	4
6	8	5	17	40	8	13	9
7	7	9	15	41	9	12	7
8	11	7	14	42	9	14	8
9	7	12	8	43	9	13	7
10	8	11	11	44	6	13	9
11	8	13	12	45	7	13	9
12	7	12	15	46	9	14	7
13	15	8	17	47	8	10	8
14	11	9	13	48	13	15	10
15	11	14	9	49	11	11	8
16	8	6	15	50	12	10	7
17	6	16	11	51	8	12	6
18	14	8	12	52	7	15	9
19	11	7	14	53	12	16	7
20	13	7	9	54	8	17	10
21	5	10	14	55	11	13	14
22	9	12	13	56	9	12	9
23	8	9	14	57	13	15	8
24	9	6	17	58	8	11	8
25	6	8	11	59	9	15	5
26	10	9	13	60	10	15	8
27	8	8	11	61	3	16	6
28	7	9	14	62	7	8	6
29	9	6	13	63	9	13	10
30	7	10	16	64	10	12	7
31	7	9	18	65	9	14	8
32	9	8	12	66	7	12	9
33	10	8	13				
34	6	8	9				

Sur l'ensemble des 198 notes, la moyenne est de 10 avec un écart-type de 3, les notes variant de 3 à 18. L'examen du tableau par colonne montre qu'il existe, pour chaque copie, des variations très fortes d'un correcteur à l'autre dans les 2 académies. Une première étape est de décrire la répartition des notes attribuées à une même copie par les différents correcteurs de l'échantillon. Le tableau 1 présente les principaux paramètres statistiques des distributions des notes des 6 copies.

Tableau 2 : Paramètres des distributions des notes attribuées aux 6 copies

	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart-type	Médiane	Mode
Académie 1 (N = 34)						
Copie 1	5	15	8,8	2,4	8,0	7
Copie 2	5	16	9,0	2,7	8,5	8
Copie 3	8	18	13,0	2,5	13,0	14
Académie 2 (N = 32)						
Copie 4	3	13	8,8	2,1	9,0	9
Copie 5	8	17	12,9	2,1	13,0	13
Copie 6	4	14	8,0	1,8	8,0	8

Les répartitions reflètent tout d'abord un phénomène statistique classique puisque les distributions se rapprochent de la loi gaussienne avec une concentration des notes autour de la moyenne et de la médiane. A titre d'illustration, le graphique 1 permet d'avoir une image concrète de la distribution des notes relative à la copie n°3.



Graphique 1 : Distribution des notes attribuées à la copie n°3

Un deuxième constat concerne la dispersion associée aux distributions avec des valeurs extrêmes très éloignées de la moyenne. Pour 4 copies l'écart maximal est de 10 points et il est de 9 et 11 points pour les deux autres copies, ce qui est considérable. Les écart-types, qui fournissent une mesure statistique de la dispersion moyenne des notes, présentent également des valeurs élevées (de 1,8 à 2,7 points). Ces données récentes confirment donc bien l'incertitude de la notation des élèves, les notes d'une même copie pouvant fortement varier d'un correcteur à l'autre. A titre d'illustration, l'élève auteur de la copie n°2 (qui a réellement obtenu 9 à l'examen du bac), selon que sa copie soit corrigée par l'un ou l'autre des 34 correcteurs, a une chance sur 6 d'obtenir une note supérieure à 12, mais aussi... un risque sur 6 d'obtenir une note inférieure à 6 !

L'origine des différences de notation

Il s'agit ici de chercher à expliquer statistiquement l'origine des différences entre les notes en fonction des variables disponibles dans l'expérimentation. Un premier facteur explicatif peut concerner les échantillons de correcteurs, ceux-ci se différenciant par leur académie d'appartenance et le sujet de l'examen, lui-même différent d'une année sur l'autre. Il n'existe pas de différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes relevées sur chacun des échantillons de correcteurs (10,2 pour l'académie 1 et 9,9 pour l'académie 2). Les notes ne se différencient donc pas selon l'appartenance à une académie ou une autre ou, si l'on examine cela sous un autre angle, d'un sujet d'examen à un autre.

Un second facteur est l'élève auteur de la copie puisque nous disposons sur l'ensemble de l'échantillon des copies provenant de 6 élèves différents (3 dans chaque académie). Rappelons que les copies ont été choisies de sorte à avoir deux copies moyennes (notes de 9 et de 11) et une bonne copie (note de 15). Le tableau suivant présente les résultats des comparaisons de moyennes (t de Student pour échantillons appariés) réalisées sur chaque série de 3 copies dans chaque académie. Ces résultats nous indiquent que dans les 2 académies, et en moyenne, les correcteurs distinguent dans leur notation la « bonne » copie (copie 3 et copie 5) des deux autres. Les deux copies moyennes (respectivement la 1 et la 2 et la 4 et la 6 pour les académies 1 et 2) présentent des différences plus faibles (0,2 et 0,8 points) que l'écart réel initial de 2 points (entre les notes 9 et 11). Il y a donc bien, en moyenne, sur les 2 échantillons, une capacité des correcteurs à discriminer les copies, même si, comme nous l'avons déjà évoqué, les écarts intercorrecteurs pour une même copie sont considérables.

Tableau 3 : Comparaison des moyennes entre les copies

	Différence moyennes	t de Student
Académie 1 (N = 34)		
Copie 1 et copie 2	-0,2	0,3 n.s.
Copie 1 et copie 3	-4,2	7,3 ***
Copie 2 et copie 3	-4,0	5,4 ***
Académie 2 (N = 32)		
Copie 4 et copie 5	-4,1	7,9 ***
Copie 4 et copie 6	+0,8	1,9 **
Copie 5 et copie 6	+4,8	11,6 ***

n.s. : non significatif, ** : significatif au seuil de 5%,
 *** : significatif au seuil de 1%

Le troisième facteur est central dans notre démonstration et concerne le correcteur lui-même. Les informations précédentes (tableau 1) invitent à mesurer l'ampleur de la variété des notes entre les correcteurs. En même temps, il est possible de répondre à une question complémentaire qui est celle de la régularité ou de la cohérence des jugements de chacun des correcteurs lors de la correction des 63 copies.

Instabilité de la notation d'un même correcteur

On pourrait penser qu'un même correcteur est fidèle à sa pratique en matière de notation. Or, on sait depuis longtemps (Hartog, Rhodes, 1935) qu'il existe des phénomènes de variations importants relevés dans la constance des corrections d'un même examinateur dus à différents facteurs liés au correcteur lui-même (fatigue, distraction etc...), mais aussi au contexte de correction, dont l'ordre de correction des copies (Bonniol, 1965 ; Bonniol, Piolat, 1971). Ces facteurs ne peuvent jouer qu'à la marge dans notre expérimentation, le nombre de copies étant beaucoup trop faible. Il est possible en revanche de montrer que les enseignants n'ont pas la même constance dans leur évaluation en termes d'indulgence ou de sévérité, et c'est donc davantage la modification des critères de corrections, d'une copie à l'autre qui peuvent être évoqués. Compte tenu de la structure des données, notamment du rapport entre le nombre de copies et le nombre de correcteurs², deux analyses statistiques ont été réalisées pour mettre en évidence ce phénomène. La première consiste à réaliser une analyse de variance selon un plan à mesures répétées (ANOVA pour échantillons appariés) dans laquelle on considère que chaque sujet (en l'occurrence ici un correcteur) est associé à plusieurs mesures (les 3 notes de la série de copies). Trois sources de variation sont identifiées dans cette analyse : entre les copies, entre les correcteurs et une source de variation due à l'erreur expérimentale.

Les tableaux 4 et 5 présentent les résultats des analyses de variance réalisées sur les 2 échantillons de correcteurs.

² Les conditions de l'expérimentation n'ont pas permis d'envisager que chaque correcteur puisse corriger un nombre important de copies, ce qui limite évidemment les possibilités d'analyses statistiques.

Tableau 4 : Analyse de variance des notes : plan à mesures répétées (académie 1)

Source de variation	Somme des carrés	Degrés de liberté	Carré moyen	F
Intercopies	379,8	2	189,9	25,5 ***
Intercorrecteurs	165,5	33	5,0	0,67 n.s.
Erreur	491,5	66	7,4	
Totale	1036,9	101		

*** : significatif au seuil de 1% , n.s. : non significatif

Tableau 5 : Analyse de variance des notes : plan à mesures répétées (académie 2)

Source de variation	Somme des carrés	Degrés de liberté	Carré moyen	F
Intercopies	436,6	2	218,3	65,2 ***
Intercorrecteurs	174,5	31	5,6	1,7 n.s.
Erreur	207,4	62	3,3	
Totale	818,5	95		

*** : significatif au seuil de 1% , n.s. : non significatif

Les résultats des ANOVA sont assez comparables sur les deux échantillons puisque seules les variations intercopies sont significatives³. Le fait que les variations entre les correcteurs (intercorrecteurs) soient faibles et non significatives montre qu'il n'existe pas d'effets de régularité en matière de sévérité ou d'indulgence sur cet échantillon⁴. Enfin, la part de variance due à l'erreur d'échantillonnage est importante (elle est plus forte dans la première académie que dans la deuxième) et témoigne de l'aspect aléatoire de la notation. Autrement dit, d'autres échantillons de correcteurs auraient donné lieu à des distributions de notes différentes.

Une seconde possibilité pour tester cette instabilité dans les pratiques de correction, est de calculer des corrélations entre les notes attribuées aux différentes copies. Un coefficient de corrélation affichant une valeur élevée signifierait que les correcteurs se classeraient de la même manière en terme de sévérité ou d'indulgence pour les 3 copies corrigées. Le tableau suivant présente, pour chaque série de copies, les coefficients de corrélations entre les notes. Les résultats sont nets car aucune corrélation positive et significative n'est relevée. Cela signifie que les correcteurs les plus sévères (ou les plus généreux) pour une copie particulière ne sont pas ceux qui font preuve de plus de sévérité (ou d'indulgence) pour les 2 autres copies. C'est même la tendance inverse qui se manifeste quand on compare la notation des copies 2 et 3 : les correcteurs sévères pour la copie 2, on tendance à évaluer avec plus d'indulgence la copie 3 et réciproquement.

³ Les variations entre les copies représentent 37% des variations totales des notes pour l'académie 1 et 53% pour l'académie 2.

⁴ Les termes « sévérité » et « indulgence » ont un sens très relatif puisque l'on ne dispose pas de réelle référence pour juger dans l'absolu du degré d'indulgence ou de sévérité des correcteurs.

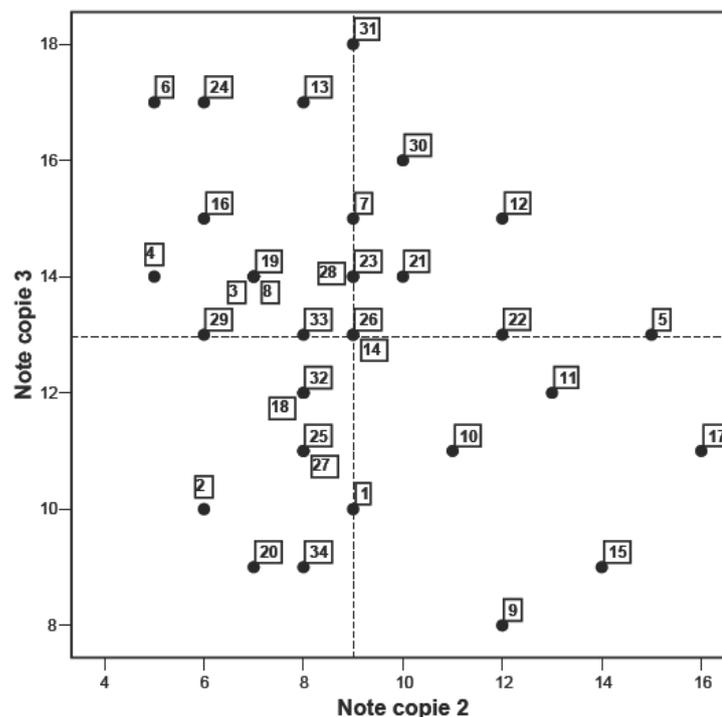
Tableau 6 : Corrélations entre les notes attribuées aux copies dans les deux académies

Académie 1 (N = 34)		
	Copie 1	Copie 2
Copie 2	-0,13 n.s.	
Copie 3	+0,08 n.s.	-0,30 n.s.
Académie 2 (N = 32)		
	Copie 4	Copie 5
Copie 5	+ 0,07 n.s.	
Copie 6	+0,23 n.s.	+0,28 n.s.

n.s. : non significatif

Le graphique suivant permet d'examiner plus en détail la logique de notation des différents correcteurs en ce qui concerne les copies 2 et 3⁵ ; les axes matérialisent les notes des copies et les points représentent les 34 correcteurs de l'académie 1. Si les correcteurs étaient aussi généreux (ou indulgents) pour la notation des deux copies, les points seraient sensiblement alignés sur une droite avec une pente positive. Autrement dit, le classement des correcteurs sur une échelle d'indulgence (ou de sévérité) serait identique pour les deux copies, ce qui est loin d'être le cas ici. Seuls quelques correcteurs semblent être réguliers. C'est par exemple le cas pour les correcteurs 26 et 14 qui attribuent aux deux copies la note moyenne relevée sur l'échantillon. De même, les correcteurs 2, 20 et 34 jugent les deux copies très défavorablement en leur accordant des notes très faibles. Les correcteurs ne semblent donc pas être constants dans leur pratique de notation. Ainsi, le correcteur 15 a attribué la note de 9 à la copie n°3 (soit l'une des plus faibles notes associées à cette copie) alors qu'il a attribué la note de 14 à la copie n°2 (soit l'une des notes les plus élevées de l'échantillon). De même, le correcteur 6 a noté sévèrement la copie n°2 (note de 5 sur 20) alors qu'il est beaucoup plus généreux pour la copie n°3 (note de 17 sur 20).

⁵ Les lignes pointillées représentent la moyenne des notes sur l'ensemble de l'échantillon des 34 correcteurs.



Graphique 2 : Relation entre les notes attribuées aux copies 2 et 3 par les 34 correcteurs

Les analyses tendent donc bien à montrer que les correcteurs ne se distinguent pas dans leur notation selon ce critère d'indulgence (ou de sévérité). Une question est à présent de savoir comment les notes sont justifiées par les correcteurs.

Comment les notes sont-elles justifiées ?

L'expérimentation a également permis de mobiliser des éléments plus qualitatifs avec le recueil des commentaires figurant sur les copies et justifiant les notes attribuées aux élèves. Ce travail d'analyse des commentaires a déjà été réalisé sur le même type de copies (épreuve de dissertation en S.E.S.) dans les années 95 (Simler, 1995 ; Merle, 1996), nos résultats vont dans le même sens avec une forte diversité des commentaires. Ceux-ci sont effectivement variés, à la fois dans leur contenu et dans leur volume. Les critères avancés par les correcteurs concernent le fond et la forme des productions. Au niveau du fond, les éléments suivants peuvent être distingués : plan, traitement du sujet, argumentation. Au niveau de la forme, ce sont la qualité de l'expression, l'orthographe et la grammaire qui dominent. Une tendance générale à la lecture des commentaires est que les commentaires sont beaucoup plus fournis pour les notes faibles que pour les notes élevées. On relève ainsi, sur l'ensemble des copies, une corrélation négative et significative entre le nombre de mots composant les commentaires

et les notes⁶. C'est comme si le correcteur se sentait d'autant plus contraint, même dans un cadre expérimental, de justifier sa pratique quand son jugement sur la production de l'élève est négatif. Il ne s'agit pas ici de présenter l'ensemble des propos rédigés par les correcteurs, mais uniquement de montrer comment peuvent être justifiées des notes très différentes attribuées à une même copie. Le tableau 7 expose des extraits des commentaires de 6 correcteurs pour 3 copies ; pour chacune de ces copies, ont été associées les remarques de deux correcteurs, l'un indulgent, l'autre plutôt sévère dans sa notation.

Comme cela vient d'être évoqué, les commentaires des copies ayant obtenu de faibles notes sont beaucoup plus fournis (les commentaires de ces copies n'ont d'ailleurs pas été reproduits dans leur totalité). On constate que les jugements professoraux diffèrent tout autant que les notes. La copie n°3 est évaluée par le correcteur 55 (note : 14) comme un bon devoir, les connaissances étant considérées comme maîtrisées ce qui est loin d'être l'avis du correcteur 39 : pour cet enseignant, l'élève ne maîtrise pas toutes les notions (la note attribuée est 4). En ce qui concerne la copie n°4 (notes : 3 et 13), les divergences entre les correcteurs ne sont pas négligeables. Pour l'un (correcteur 57), le sujet est très peu traité, mal analysé et les documents mal mobilisés ; pour le second (correcteur 61), le sujet est bien cerné et l'argumentaire est convaincant. La copie n°5 (notes : 9 et 16) ne réunit pas non plus des avis concordants de la part des deux correcteurs concernés (correcteurs 39 et 53). L'un juge globalement la production de l'élève comme un devoir correct, bien écrit avec des notions bien mobilisées. L'autre correcteur a un avis beaucoup plus réservé sur la copie : problématique non approfondie, notions mal mobilisées, documents mal utilisés...

⁶ $r = -0,40$, significatif au seuil de 1%.

Tableau 7 : Extraits de commentaires de correcteurs pour 3 copies

Copie n° 6	
Correcteur n° 39 - note attribuée : 4	Correcteur n° 55 - note attribuée : 14
Commentaires	Commentaires
<i>Pas vraiment de plan global et encore moins de sous-plan....Un style lourd et parfois emphatique. Des approximations, des clichés, tout au long du devoir, avec une accumulation sur la fin. Pas d'utilisation des documents. Dans l'introduction, des généralités en guise d'accroche et de définitions. Une problématique peu fouillée. Une annonce de plan ratée, qui ne dit rien. ..Il y a des approximations dans les mécanismes évoqués. Non seulement on ne voit pas où est le plan, mais en outre toutes les notions ne sont pas maîtrisées....</i>	<i>Bon devoir, dommage que l'aspect cumulatif ne soit évoqué qu'en conclusion, cela aurait mérité un réel développement, une introduction un peu confuse, des notions parfois implicites; des connaissances maîtrisées, attention à l'expression écrite. Quelques longueurs parfois</i>
Copie n° 4	
Correcteur n° 57 - note attribuée : 3	Correcteur n° 61 - note attribuée : 13
Commentaires	Commentaires
<i>Une introduction qui n'est pas satisfaisante. Un effort pour proposer une accroche factuelle mais le propos n'est pas très clair. Faute d'analyse du sujet, ce dernier n'est pas questionné, ni reformulé. Le plan annoncé est trop peu précisé, et la troisième partie est hors sujet... De nombreux propos page 6 et début 7 où les conséquences en terme d'exit de l'exclusion sont décrites mais le candidat déclare mobiliser le doc 5, or il semble que ce soit le 3. Un propos absolument non étayé ni par les connaissances ni par l'exploitation des documents (qui sont parfois évoqués mais non exploités). La sensation que le candidat fait du remplissage.</i>	<i>Le sujet est assez bien cerné. Des notions clés sont utilisées (flexibilité, précarité, chômage, pauvreté, stigmatisation, anomie,..). Les arguments sont développés et permettent de mettre en évidence les différents mécanismes de l'exclusion (micro-macro social). Cependant, le devoir manque parfois de nuance, de rigueur (dans le tri et la structuration des idées, expression, orthographe..) et les documents ne sont pas toujours bien exploités qui interrogent tout au long du développement... Appel à des concepts non définis... Un moment plus pertinent à la fin de la copie.</i>
Copie n° 5	
Correcteur n° 39 - note attribuée : 9	Correcteur n° 53 - note attribuée : 16
Commentaires	Commentaires
<i>Introduction correcte, peu approfondie mais claire. Les étapes sont respectées, le sujet est cadré, l'exclusion est saisie dans ces deux aspects. Le plan est pertinent mais pas assez articulé. La problématique n'est pas approfondie. La notion de changement social est intéressante, mais elle mériterait d'être précisée. En somme, l'élève semble aller dans la bonne direction, les termes du débat sont posés, mais de façon presque trop synthétique. L'idée de commencer sur le contexte de la crise du travail et ses effets escomptés quant à la résorption du chômage est intelligente. L'ensemble est maladroit, avec des phrases qui se contredisent. Première partie : La crise du travail est évoquée, mais pas le chômage de masse (ou à peine... ou trop tardivement)..... aucun lien entre pauvreté et exclusion. On nous dit que la crise du travail est un facteur de désintégration sociale. Mais l'explication est courte. Il y a volonté de faire la transition avec la deuxième partie mais celle-ci est ratée ! D'autres éléments sont évoqués à mauvais escient on reste sur notre faim... En somme, même si on retrouve certaines idées attendues, l'ensemble n'est ni expliqué, ni structuré. Pas vraiment de sous-parties. Les documents sont mal utilisés (mauvaise lecture des chiffres).</i>	<i>Sujet cerné, définit correctement l'exclusion. le plan annoncé aurait pu être explicité : lien des thèmes avec l'exclusion. Conclusion : assez bien elle montre bien que l'exclusion est d'une part un processus, d'autre part multiforme. Expression : aisée dans l'ensemble, agréable à lire Documents : bonne capacité d'analyse et d'exploitation. Première partie : plan cohérent, transitions entre les idées mécanismes à l'œuvre bien comprise. Bonne utilisation des notions. Quelques arguments à compléter Deuxième partie : Prend en compte les différents aspects de l'intégration sociale. Aurait dû soulever les problèmes relatifs à la protection sociale. Dommage qu'il y ait absence de référence à des auteurs mais le candidat a parfaitement compris le problème à traiter et démontre de bonnes capacités dans l'analyse.</i>

III En conclusion : quels enseignements pour le baccalauréat ?

Cette expérimentation ne fait que confirmer les conclusions bien connues des recherches antérieures sur la question des aléas de la notation. Ces aléas persistants interrogent forcément sur leurs conséquences sur la carrière des élèves et sur l'obtention des diplômes, et en l'occurrence ici, du baccalauréat. Les écarts de notation d'un correcteur à l'autre sont très importants (jusqu'à 10 points) et peuvent avoir, pour certains élèves, une réelle influence sur la réussite à l'examen. Ainsi, pour l'épreuve de sciences économiques et sociales qui est affectée d'un coefficient 7, un écart de 5 points en matière de notation entraîne au total des différences de 35 points, ce qui est loin d'être négligeable... Evidemment, on peut penser que les aléas de notation ont tendance à se compenser avec le nombre d'épreuves mais les coefficients variables affectés à ces épreuves ne donnent pas à toutes les erreurs de mesure le même poids. La réflexion suscitée par l'expérimentation présentée dans ce texte peut être menée à plusieurs niveaux.

Le premier niveau concerne la notation des élèves lors des examens et la question de la réduction de l'incertitude de la mesure est difficile à traiter. Une voie possible est de fournir des outils permettant de renforcer la cohérence des pratiques en la matière. Les grilles de correction avec un barème précis peuvent contribuer à garantir des aléas moins importants. Toutefois, même dans des disciplines scientifiques, l'utilisation d'un barème précis détaillé en de nombreuses sous-questions est loin d'être un outil parfait et les biais ne sont pas non plus négligeables (Aymes, 1979). Une autre possibilité est de multiplier le nombre de correcteurs, comme cela peut se faire dans certains concours avec notamment le principe de double correction. Pour des raisons évidentes de nature économique, cela n'est pas possible et la recherche de la « vraie note » (au sens statistique du terme), celle qui réduirait au maximum les aléas de correction n'est concrètement pas envisageable (Leclercq, Nicaise, Demeuse, 2004).

Au niveau des examens encore, les procédures d'harmonisation des notes ne limitent que très imparfaitement les biais puisqu'elles ne portent que sur l'échelle globale de notation (moyenne et dispersion de la distribution) et n'agissent aucunement sur les écarts entre les correcteurs. Une solution pourrait être, quand la nature de l'épreuve le permet, de recourir à des formes de type Q.C.M. pour lesquelles les marges d'interprétation des réponses sont nulles. Le coût en temps est plus élevé au niveau de la construction des épreuves que pour une forme traditionnelle, mais les gains en termes d'équité de la notation sont significatifs, de même que ceux relatifs au temps alloué à la correction. Bien sûr certaines disciplines se prêtent moins que d'autres à cette forme d'évaluation, sachant par ailleurs que les épreuves orales n'échappent pas non plus aux biais d'évaluation.

Un deuxième niveau de réflexion concerne le baccalauréat lui-même. Au début du XXI^{ème} siècle, 200 ans après sa création, la question de la pertinence de cet examen emblématique se pose et des interrogations sur sa valeur, son coût et son organisation sont légitimes (Solau,

2001). Il est évident, qu'au fil des décennies, le bac a perdu de son intérêt en terme de sélectivité et même si les différentes séries du bac ne se valent pas toutes pour la poursuite d'études ultérieures, sa dévalorisation est néanmoins évidente (Duru-Bellat, 2006). Un autre aspect est son coût élevé⁷ à la fois monétaire et en temps pour les élèves avec la mobilisation des locaux scolaires pour les centres d'examen. Il serait aussi possible d'envisager des épreuves plus légères possédant le même caractère prédictif de la réussite, mais moins coûteuses en matière d'organisation (Oget, 1999), mais le problème des aléas de la notation ne serait pas davantage résolu. C'est donc clairement la question de la suppression de l'examen qui peut se poser sachant que son remplacement par le contrôle continu n'est pas la panacée, celui-ci étant très marqué par le contexte local au niveau de l'établissement.

Enfin, un dernier niveau de réflexion concerne plus généralement la pratique de la notation au quotidien en soulignant que cette pratique évaluative n'existe pas dans un certain nombre de pays. L'expérimentation présentée et analysée dans ce texte, ne fait que confirmer avec des données actuelles, ce que l'on sait depuis longtemps déjà sur l'incertitude de la notation. On ne peut que regretter que cette pratique, si répandue à tous les échelons de notre système éducatif, puisse avoir des conséquences en termes d'inégalités dans la certification des acquis scolaires. Faire le deuil de la notation, renvoie aussi à changer plus globalement la vision de la finalité de l'acte d'enseignement. Un changement en la matière obligerait à revoir totalement les mécanismes de sélection, d'orientation et de certification des élèves, mais aussi, au quotidien, le regard que porte l'enseignant sur l'élève.

⁷ Il est difficile d'avoir une estimation précise du coût du bac. Les chiffres disponibles varient selon les éléments intégrés dans les calculs. Pour l'année 2002 le coût moyen par élève présent au baccalauréat général s'élève à 44,6 euros. Ce coût étant établi sur la base des dépenses d'indemnités de jury et de remboursement des frais de déplacement (hors frais d'organisation matérielle dont certaines dépenses sont affectées à un ensemble d'examens). Données du SISEC.

Bibliographie

- Aymes J. (1979). Une expérience de multicorrection. *Bulletin de l'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public*, n° 321.
- Bonniol J.J. (1965). Les divergences de notation tenant aux effets d'ordre de la correction ». *Cahiers de psychologie*, N°8, pp.181-188.
- Bonniol J.J., Piolat M. (1971). Comparaison des effets d'ancrage obtenus dans une tâche d'évaluation. Expérience de multi-correction en mathématique et en anglais, in *Actes du XVIIe Congrès international de psychologie appliquée*, 8, pp. 1179-1189
- Bonniol, J-J., Caverni, J-P., Noizet, G. (1972). Le statut scolaire des élèves comme déterminant de l'évaluation des devoirs qu'ils produisent. *Cahiers de psychologie*, N°15, pp.83-92
- Caverni, J.-P., Fabre, J.-M., Noizet, G. (1975). Dépendance des évaluations scolaires par rapport à des évaluations antérieures: études en situation simulée. *Le Travail Humain*, 38, pp. 213-222.
- Chatel E. (1994). Qu'est-ce qu'une note : recherche sur la pluralité des modes d'éducation et d'évaluation. *Les dossiers d'Education et Formations*, 47, 1994, pp. 183-200.
- Duru-Bellat M. (2006). *L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie*, La république des idées, Seuil, Paris. 106 p.
- Duru-Bellat M., Mingat A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. PUF, 192 p.
- Hartog P., Rhodes E.C. (1935). *An examination of examinations*. (International Institute Examinations Inquiry.) London and New York, Macmillan, 1935. 81 p.
- Murat F. (1998). Les différentes façons d'évaluer le niveau des élèves en fin de collège, *Education et Formation*, 53, pp.35-49.
- Jarousse J.P., Leroy-Audouin C. (1997). *Analyse du fonctionnement du premier cycle de l'enseignement fondamental au Maroc*. Rapport pour l'Unesco. Irédu 1997. 260p.
- Jarousse J.P., Suchaut B. (2002). *Notation, orientation et abandons dans l'enseignement fondamental en Mauritanie : le cas de la 2ème année de l'enseignement fondamental*. Rapport

pour le Ministère de l'Education nationale mauritanien, projet Education-Formation, mai 2002. 42 p.

Jouvanceau P. (1989), " L'épreuve anticipée du baccalauréat et l'évaluation ", *Education et Formation*, 18, pp.13-21.

Laugier H., Weinberg D. (1936). *Commission française pour l'enquête Carnegie sur les examens et concours. La correction écrites des épreuves du baccalauréat*. Paris, Maison du livre.

Leclercq D., Nicaise J., Demeuse M. (2004). Docimologie critique : des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves. In *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation*. Liège : Les Editions de l'Université de Liège, pp. 273-292.

Merle P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*, PUF, 323 p.

Merle P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*, PUF. 128 p.

Mingat A., Rakotomalala R., Suchaut B. (1999). *Une analyse du fonctionnement de l'école primaire au Gabon : acquisitions et carrières scolaires des élèves*. Pour le ministère français des Affaires étrangères et pour le ministère de l'Education nationale du Gabon. Décembre 1999, 95 p.

Murat F. (1998). Les différentes façons d'évaluer le niveau des élèves en fin de collège. *Education et Formation*, 53, pp.35-49.

Nilson G., Nias L. (1977). *Le charme a ses raisons*. Paris. Tchou.

Noizet G. (1961). Etude docimologique sur la correction de l'écrit du baccalauréat. *Bulletin de l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle*. N°4 pp. 257-267.

Noizet G., Caverni J.P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*, PUF, 230 p.

Noizet G., Caverni J.P. (1985). La notation en classe terminale et au baccalauréat : données monographiques et effets d'intervention expérimentale. *Les sciences de l'éducation*. Octobre-décembre.

Oget D. (1999). *Efficacité et coût du baccalauréat général et technologique : quelle alternative à l'organisation des épreuves ?* Thèse de doctorat, université de Bourgogne, 1999.

Perrenoud P. (1991), Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative, *Mesure et évaluation en éducation*, 4 (13), pp. 49-81.

Piéron H. (1963). *Examens et docimologie*, Paris, PUF.

Pourtois J.P. (1978). Le niveau d'expectation de l'examineur est-il influencé par l'appartenance sociale de l'enfant ? *Revue française de pédagogie*. 44, pp 34-37.

Rosenthal R. A., Jacobson L. (1968). *Pygmalion in the classroom : teachers expectations and pupil's intellectual development*. New York : Holt, Rinehart and Winston

Simler B. (1985). *Comportement de notation au baccalauréat. Une étude comparée dans trois académies : Lille, Nancy, Poitiers*. Etude ronéotypée.

Solaux G. (2001). *Le Bac*. Le cavalier bleu éditions. Collection idées reçues économie et société.

Spear M.G. (1989). Sex Biases in Science Teachers' Rating of Work and Pupils Characteristics. *European Journal of Science Education*. 6, 4. pp. 369-377.

Weiss R. (1969). *The reliability of the number marking system : An Austrian study*. In (J. Lauwerys & D. Scalon eds.). *Examinations*. London : Evans Brothers. pp. 101-107.

ANNEXE 10 : Programme de Gestion dans les Universités Libanaises

Bachelor of Business Administration
University of Balamand

Sophomore Year

Course #	Course Title	Credits	Status
ENGL 203	English Communication Skills III	3	
Res. Elective	Restricted Elective (ENGL, PSIA, PHIL, HIST)	3	
BUSN 211	Arabic Communication Skills	3	Major
QMET 210	Business Mathematics	3	Major
ISYS 210	Business Application Systems	1	Major
ECON 211	Microeconomics Theory	*3	Major
ECON 212	Macroeconomics Theory	*3	Major
QMET 215	Statistical Data Analysis	4	Major
ACCT 210	Financial Accounting I	*3	Major
ACCT 211	Financial Accounting II	*3	Major
BAD 240	Business Law I	3	Major
	TOTAL	32	

Junior Year

Course #	Course Title	Credits	
ACCT 220	Managerial Accounting	3	Major
FINE 220	Managerial Finance	3	Major
MGMT 220	Principles of Management	3	Major
MRKT 220	Principles of Marketing	3	Major
ISYS 220	Business Information Systems	3	Major
BUSN 220	Managerial Economics	3	Major
BUSN 221	Global Economy	3	Major
CVSQ 201	The Formation Of Civilization	3	
CVSQ 202	The Religious Experience	3	
BUSN 210	Business Communication	3	Major
LISP 200	Library Research Methods	1	
	TOTAL	31	

Senior Year

Course #	Course Title	Credits	
Major Elective	Concentration Track Course	3	Major
Major Elective	Concentration Track Course	3	Major
Elective	According to Track	3	
Elective	According to Track	3	
BUSN 290	Senior Graduation Project	3	Major
QMET 230	Operations Research	3	Major
BUSN 230	Strategic Management	3	Major
FINE 230	Financial Institutions	3	Major
CVSQ 203	CVSQ	3	
CVSQ 204	CVSQ	3	
	TOTAL	30	
	GRAND TOTAL	93	

* These courses require a passing grade of 70.

CONCENTRATION TRACK COURSES**Marketing Track (15 credits)**

Course #	Course Title	Credits	
MRKT 230	Consumer Behavior (Req)	3	
MRKT 240	Marketing Research (Req)	3	
BUSN 290	Senior Graduation Project (Req)	3	
MRKT 250	International Trade Management (Elec)	3	
MRKT 260	International Marketing (Elec)	3	
MRKT 290	Seminar in Marketing (Elec)	3	
PSYC 201	Psychology (Elec)	3	
FHSC 260	Sociology (Elec)	3	
MCOM 235	Art of Advertising (Elec)	3	

Accounting & Auditing Track (15 credits)

Course #	Course Title	Credits	
ACCT 230	Intermediate Financial Accounting (Req)	3	
ACCT 260	Auditing (Req)	3	
BUSN 290	Senior Graduation Project (Req)	3	
ACCT 231	Advanced Financial Accounting (Elec)	3	
ACCT 240	Advanced Managerial Accounting (Elec)	3	
ACCT 250	Comparative Accounting Systems (Elec)	3	
BUSN 242	Taxation (Elec)	3	

Management Track (15 credits)

Course #	Course Title	Credits	
MGMT 230	Organizational Behavior (Req)	3	
MGMT 240	Human Resources Management (Req)	3	
BUSN 290	Senior Graduation Project (Req)	3	
MGMT 231	Organization Design (Elec)	3	
MGMT 290	Seminar in Management (Elec)	3	
ISYS 230	Principles of E-Commerce (Elec)	3	
BUSN 243	Labor Law (Elec)	3	
PSYC 201	Psychology (Elec)	3	
FHSC 260	Sociology (Elec)	3	

Banking & Finance Track (15 credits)

Course #	Course Title	Credits	
FINE 231	Commercial Banking (Req)	3	
FINE 241	Investment (Req)	3	
BUSN 290	Senior Graduation Project (Req)	3	
FINE 240	Risk Management (Elec)	3	
FINE 250	Corporate Financial Policy (Elec)	3	
FINE 260	Insurance (Elec)	3	
FINE 290	Seminar in Finance (Elec)	3	
ECON 247	Intermediate Macroeconomics (Elec)	3	

Business Economics Track (15 credits)

Course #	Course Title	Credits	
ECON 237	Intermediate Microeconomics (Req)	3	
ECON 247	Intermediate Macroeconomics (Req)	3	
BUSN 290	Senior Graduation Project (Req)	3	
ECON 2xx	Any Economics Course(Elec)	3	
ECON 2yy	Any Economics Course(Elec)	3	

Bachelor of Business Administration
Notre Dame University

Fall Semester I (15 cr.)			
ACO	201	Principles of Accounting I (CCR)	3 cr.
BAD	201	Fundamentals of Management (CCR)	3 cr.
CSC	201	Computers and their use (GER)	3 cr.
ENL	213	Sophomore Rhetoric (GER)	3 cr.
—	—	(GER)	3 cr.
Spring Semester I (15 cr.)			
ACO	202	Principles of Accounting II (CCR)	3 cr.
ECN	212	Principles of Macroeconomics (CCR)	3 cr.
MAT	205	Math for Business & Economics II (CCR)	3 cr.
STA	206	Applied Statistics for Bus. & Econ. I (CCR)	3 cr.
ENL	230	English in Workplace	3 cr.
Summer Module I (6 cr.)			
MRK	201	Fundamentals of Marketing (CCR)	3 cr.
ECN	211	Principles of Microeconomics (CCR)	3 cr.
Fall Semester II (15 cr.)			
BAF	311	Principles of Financial Management I (CCR)	3 cr.
STA	207	Applied Statistics for Bus. & Econ. II (CCR)	3 cr.
BAD	323	Software Tools for Business Application (CCR)	3 cr.
ARB	211	Appreciation of Arabic Literature (GER)	3 cr.
or			
ARB	231	Technical Arabic (GER)	3 cr.
ENS	201	Introduction to Environmental Science (GER)	3 cr.
Spring Semester II (15 cr.)			
BAF	312	Principles of Financial Management II (MR)	3 cr.
BAF	315	Financial Institutions & Markets (MR) ³	3 cr.
ECN	333	Managerial Economics (CCR)	3 cr.
NTR	201	Basic Human Nutrition (GER)	3 cr.
—	—	(GER)	3 cr.
Summer Module II (9 cr.)			
BAD	311	Business Law (CCR) ¹	3 cr.
BAF	321	Fundamentals of Investments (MR)	3 cr.
—	—	GER	3 cr.
Fall Semester III (15 cr.)			
ACO	311	Managerial Accounting (CCR)	3 cr.
BAF	433	International Business Finance (MR)	3 cr.
—	—	Faculty Elective	3 cr.
—	—	Faculty Elective	3 cr.
—	—	Free Elective	3 cr.
Spring Semester III (16 cr.)			
BAF	450	Futures & Options (MR)	3 cr.
BAF	438	Credit Analysis and Commercial Lending(MR)	3 cr.
BAD	453	E-Business (CCR)	3 cr.
—	—	Free Elective	3 cr.
BAF	481	Finance Internship (MR)	1 cr.
REG	212	Religion and Social issue (GER)	3 cr.
or			
REG	213	Catholicism (GER)	3 cr.

License en Gestion
Université Pères Antonins

CODE	NOM DU COURS	CRÉDITS
1ère année universitaire		
<i>1er semestre</i>		
ENG 1201	English, Composition & Rhetoric level 1	2/3
BMG 1201	Introduction to Business	3
MAT 1101	Calculus	3
ACC 1201	Principles of Accounting 1	3
CSI 1200	Introduction to Computer Facilities	3
TDC.1901	Delf B1S1 (Langue Française)	1
Total		15
<i>2ème semestre</i>		
ENG 1202	English, Composition & Rhetoric level 2	2/3
ACC 1202	Principles of Accounting 2	3
MKT 1201	Marketing Principles & Practice	3
MAT 1220	Business Math	3
SOS 1201	Social Psychology	3
TDC.1902	Delf B1 S2 (Langue Française)	1
Total		15
<i>3ème semestre</i>		
ENG 1221	Advanced Eng. Communication Skills	2/3
MAT 1305	Statistics for Business	3
Total		5/6
2ème année universitaire		
<i>1er semestre</i>		
ECO 2201	Microeconomics	3
MKT 2310	Consumer Behavior	3
BMG 2302	Business Law	3
ACC 2330	Companies Accounting	3
ACC 2310	Cost Accounting	3
TDC.2903	Delf B2 S1 (Langue Française)	1
Total		16
<i>2ème semestre</i>		
ECO 2202	Macroeconomics	3
BMG 2301	Human Resource Management	3
BMG 2311	Quantitative Methods for Business	3
<i>* Major : Operations Management</i>		
BMG 2300	Organizational Behavior	3
<i>* Major : Finance</i>		
FIN 2210	Financial Analysis	3
<i>Elective Courses :</i>		
FIN 2210	Financial Analysis	3
BMG 2300	Organizational Behavior	3
UCS.2111	Sport	3
Total		15
<i>3ème semestre</i>		
BMG 2430	Total Quality Management	3
BMG 2370	Practicum	3
Total		6

3^{ème} année universitaire*1er semestre*

CMP 3315	Management Information System	3
BMG 3320	Project Management	3
<i>* Major : Operations Management</i>		
BMG 3431	International Business Management	3
MKT 3440	E-Commerce Applications	3
MKT 3410	Marketing Research Methods	3
<i>* Major : Finance</i>		
ECO 3420	Monetary Theory & Policy	3
FIN 3420	Financial Markets & Investment Mgt	3
ACC 3420	Taxation	3
Total		15

2^{ème} semestre

BMG 3380	Business Ethics	3
<i>* Major : Operations Management</i>		
BMG 3420	Business Policy & Strategic Mgt.	3
MKT 3312	International Marketing	3
<i>* Major : Finance</i>		
FIN 3480	International Banking & Finance	3
ACC 3430	Auditing	3
<i>Elective Courses :</i>		
1) FIN 3480	International Banking & Finance	3
2) ACC 3430	Auditing	3
3) BMG 3350	Entrepreneurial Small Business Mgt.	3
4) BMG 3420	Business Policy & Strategic Mgt.	3
5) MKT 3312	International Marketing	3
BMG 3450/FIN 3450/ACC3450/CMP3450	Senior Project	6
Total		18