

ANALYSE DES PRATIQUES ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES JEUNES ENSEIGNANTS DE SCIENCES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES

Christine DOLLO*

**2 rue Rondet, 13710 Fuveau / christine.dollo@univ-amu.fr*

Résumé

Cet article empirique part de la description d'un module de formation mis en place à l'ESPE d'Aix-Marseille, en sciences économiques et sociales (SES), ayant pour enjeu la construction de la professionnalité des professeurs stagiaires. Ce module s'appuie sur la présentation de résultats de la recherche en didactique et sur un dispositif d'analyse des pratiques professionnelles : séquences de classes filmées et discutées ensuite en allo-confrontation collective.

L'analyse de la transcription d'extraits vidéo datant l'un du mois de septembre et l'autre du mois de janvier suivant, permet de souligner deux points révélateurs d'une évolution des pratiques :

- La posture épistémologique de l'enseignant dans la classe : comment passe-t-on de « je pense que » à « l'économiste pense que » ?
- Le choix des exemples illustratifs d'un concept économique ouvrant – ou non – la possibilité d'un véritable « débat scientifique ».

Mots-clés : didactique des sciences économiques et sociales, analyse des pratiques professionnelles, professionnalité, formation, allo-confrontation

Introduction

Depuis la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), aujourd'hui Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) et parallèlement au développement de travaux en didactique des sciences économiques et sociales (SES), nous avons défendu une conception de la formation professionnelle des enseignants de SES qui s'appuie sur une épistémologie de la discipline fondée sur la rupture avec le sens commun (Dollo 2009). De fait, la discipline scolaire SES doit se justifier, comme toutes les disciplines scolaires, à partir des savoirs qu'elle se propose de transmettre aux élèves (Dollo 2005 ; Dollo 2009) et ne plus constituer, selon une expression d'Yves Chevillard, une « anomalie didactique » (1997). Ces savoirs revêtent cependant une particularité dans la mesure où ils renvoient à des débats de société (variabilité de la croissance et existence de périodes de crises, limites écologiques de la croissance économique, mutation des conflits du travail, etc.), ce qui nécessite une prise de conscience par les élèves de la nécessité de distinguer étude scientifique et débats médiatiques ou politiques liés à ces questions (Dollo 2009). Gérard Deauvau souligne de la même façon que, du fait de la construction même de cette discipline scolaire, « trois grands registres de savoirs circulent en classe de SES : des savoirs scolaires, des savoirs « politiques » et des savoirs d'expériences » (Deauvau 2007 : 107). Le risque existe alors d'une confusion sur ces registres de savoirs, notamment dans les classes de faible niveau scolaire, et « l'enjeu majeur du procès scolaire [...] est d'arriver à remettre chacun des savoirs à sa place » (Deauvau 2007 : 108).

La formation des professeurs stagiaires doit de fait se saisir de cet enjeu. Il s'agit ici, dans la continuité des travaux de l'équipe ERGAPE (ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation) au sein de l'UMR ADEF, de regarder l'enseignement comme un travail et de faire de son analyse une ressource pour la formation. Le dispositif présenté ici repose sur l'hypothèse selon laquelle il ne peut y avoir de formation efficace sans une analyse sérieuse du travail réel des professionnels engagés dans ce processus de formation. C'est dans et par leur activité de travail et de formation que les enseignants développent leur professionnalité (Pastré 2009).

Quelles sont les difficultés éprouvées par les professeurs stagiaires lors de leur entrée dans le métier d'enseignant ? Quel dispositif de formation mettre en place pour leur permettre d'analyser ces difficultés ?

Cet article empirique part de la description d'un module de formation mis en place à l'ESPE d'Aix-Marseille. L'analyse de la transcription de certains extraits vidéo de deux séances filmées, met en évidence, à partir de deux difficultés

pouvant être caractérisées comme « typiques » de l'enseignement des sciences économiques et sociales (quelle posture de l'enseignant dans la classe ? Quels exemples illustratifs d'un savoir ?), la fécondité des interactions en formation et de méthodologies de type allo-confrontation collective.

1. Cadre méthodologique, dispositif de formation, et contexte des séquences étudiées

1.1. Des méthodes d'auto-confrontation avec le support de la vidéo

Notre cadre méthodologique est celui de l'auto-confrontation, et s'inspire d'un protocole en quatre étapes décrit par Daniel Faïta : « a) Visionnement de la séquence filmée (situation de travail initiale) en présence du chercheur ; b) Commentaires à propos de la séquence par l'intéressé ; et engagement du rapport dialogique à deux niveaux (situation initiale/actuelle ; opérateur/chercheur) ; c) Confrontation avec un pair à propos du film, ainsi que du discours produit ; développement d'un rapport dialogique à plusieurs niveaux ; d) Validation et appropriation collectives du produit final de ce processus » (Faïta 2007 : 6).

Nous procédons à un relevé des traces de l'activité des professeurs stagiaires en les filmant dans leur classe en responsabilité. Les situations observées concernent leurs pratiques effectives ainsi que les difficultés auxquelles sont confrontés tous les débutants : « les enregistrements sont issus de situations de classe « naturelles » et montrent les difficultés ou des façons de faire typiques » (Leblanc & Veyrunes 2011 : 143).

Les séquences filmées sont ensuite utilisées en formation « dans des situations « d'allo-confrontation » collective où un groupe d'acteurs commente l'enregistrement d'un ou plusieurs acteurs » (Leblanc & Veyrunes 2011 : 143). Depuis cette année, les séances collectives sont précédées d'entretiens d'auto-confrontations simples, dans lesquels la parole est plus libre et qui permettent d'accéder plus profondément au vécu professionnel des enseignants.

1.2. Un dispositif de formation en deux temps

1.2.1. Une formation « théorique » visant à promouvoir une épistémologie de la discipline fondée sur la rupture avec le sens commun

Au-delà d'un renforcement disciplinaire visant à consolider les connaissances scientifiques des professeurs stagiaires sur les thèmes présents dans les programmes de SES au lycée, ces derniers bénéficient d'une formation

didactique. Celle-ci cherche à rompre, tant avec une certaine épistémologie de la discipline scolaire, longtemps centrée autour de la démarche inductive, qu'avec une autre approche émanant de certains membres du corps de l'Inspection, et tendant à promouvoir un certain recentrage sur les « fondamentaux » (Montoussé 2004), définis comme ce qui, dans une des disciplines de référence des SES (l'économie ou la sociologie principalement) fait l'objet d'un consensus entre les universitaires. La conception défendue ici est fondée, au contraire, sur la nécessité d'initier les élèves à la démarche scientifique des disciplines de référence et repose sur des méthodes d'apprentissage impliquant une véritable activité intellectuelle (Dollo 2009). Cette conception est d'ailleurs aujourd'hui confortée par le préambule des nouveaux programmes du cycle terminal de SES : « l'enseignement des sciences économiques et sociales au lycée vise à former les élèves à une posture intellectuelle, celle du rationalisme critique et de la vigilance épistémologique. Il s'agit pour eux d'apprendre à porter un regard savant sur le monde social et, par là, de former leur esprit à prendre du recul par rapport aux discours médiatiques et au sens commun » (BO 2013).

1.2.2. Des séances d'analyse des pratiques professionnelles

Les séances d'analyse des pratiques regroupent l'ensemble des professeurs stagiaires et se déroulent selon cinq temps bien définis :

- le stagiaire présente la séance filmée et ses choix didactiques sur le thème choisi avant le visionnage d'extraits par l'ensemble du groupe ;
- le montage est projeté avec la consigne selon laquelle le stagiaire et/ou le formateur animateur de la séance peut à tout moment interrompre la projection ;
- à chacune de ces interruptions, le stagiaire filmé propose une analyse : que révèle le moment choisi, du point de vue, notamment, de l'avancée du savoir dans la séance ou de l'apprentissage des élèves ?
- les autres stagiaires sont incités à réagir également aux extraits visionnés ;
- le formateur animant la séance livre enfin sa propre analyse didactique.

Nous avons choisi pour cet article de présenter l'analyse de deux extraits de séquences qui, bien qu'elles ne portent pas sur le même thème, présentent des similitudes du point de vue didactique : les deux séances filmées concernent

l'introduction d'une nouvelle question des programmes, et les types de tâches proposées aux élèves sont similaires (exercices de classification visant à amener la définition d'un concept, celui de production dans le cas de Thibault, d'activité dans le cas de Charlotte).

1.3. Contexte des séances présentées et questions didactiques soulevées

Les deux professeurs stagiaires ont des classes de Seconde en responsabilité, à Marseille pour Thibault, Aix-en-Provence pour Charlotte. Thibault est le premier professeur stagiaire à être filmé, peu de temps après la rentrée scolaire, et il démarre une nouvelle question du programme de Seconde sur la production, Charlotte démarre quant à elle, au mois de janvier suivant, une nouvelle question portant sur l'emploi. Une tâche proposée aux élèves consiste à classer des propositions dans deux catégories distinctes (catégorie « bien » ou « service » dans le cadre du cours de Thibault sur la production, catégorie « actif » ou « inactif » dans le cadre du cours sur l'emploi de Charlotte). Pour Thibault, les questions posées sont : qu'est-ce que la production au sens économique du terme ? On produit des biens et des services, quels sont les critères qui permettent de distinguer ces deux catégories de produits ? Pour Charlotte : qu'est-ce que l'activité au sens économique du terme, qu'est-ce que la population active ? Quels sont les critères qui permettent de distinguer les actifs des inactifs au sein d'une population ?

Ce type de tâches a une pertinence certaine pour cette discipline scolaire, car, en science économique, la plus élémentaire des données statistiques repose sur des définitions et des conventions dont il faut comprendre la logique.

Le travail de la séance collective du mois de septembre s'appuie sur le visionnage d'un montage vidéo de la séquence d'enseignement conduite par Thibault. Pendant cette séance, quatre points sont soulevés et travaillés, comme représentatifs des difficultés éprouvées par ces jeunes enseignants en début d'année scolaire :

- la longueur de l'introduction et la pertinence de la remobilisation des savoirs des élèves ;
- la rigueur du vocabulaire utilisé par les élèves (savant/non savant) ;
- la posture épistémologique de l'enseignant dans la classe : comment passe-t-on de « je pense que » à « l'économiste pense que » ?

- le choix des exemples illustratifs d'un concept économique ouvrant – ou non – la possibilité d'un véritable « débat scientifique dans la classe ».

Seuls les deux derniers points sont discutés dans ce texte⁵³.

Entre chaque séance, et suite au travail collectif, on peut observer des changements dans les pratiques des enseignants sur ces quatre points. Le choix d'utiliser l'exemple de Charlotte pour mettre en évidence ces évolutions est lié au fait que sur les deux points discutés ici, les différences de pratiques sont importantes. Par ailleurs, dans les entretiens, Charlotte souligne le fait que c'est le travail collectif des séances précédentes qui l'ont amenée à transformer ses pratiques sur ces points précis.

2. Quelles évolutions de pratiques impulsées par les séances d'allo-confrontation ?

2.1. La posture épistémologique de l'enseignant dans la classe

2.1.1. Un modèle épistémologique implicite chez les élèves

Les élèves ont souvent une conception positiviste de « la science » qu'ils assimilent aux sciences de la nature, ce qui constitue un obstacle à la prise en compte du caractère scientifique des propositions élaborées par les sciences sociales. On trouve ainsi chez les élèves un modèle épistémologique implicite selon lequel il existerait une réponse unique à tout problème scientifique (comme, selon eux, dans les sciences physiques par exemple, même si on sait bien que la physique savante est elle-même traversée par des paradigmes concurrents). Les sciences économiques et sociales ne seraient donc pas des sciences puisqu'elles présentent plusieurs réponses à certains problèmes, différentes selon le paradigme considéré (Dollo 2003).

Le risque est alors grand qu'ils considèrent que les différents thèmes abordés en SES (qui font en outre souvent l'objet de débats médiatiques) ne sont finalement qu'une « affaire d'opinion ». Et si c'est le cas, alors pourquoi l'opinion du professeur serait-elle supérieure à la leur ? Or, selon Gaston Bachelard, « La science, dans son besoin d'achèvement comme dans son principe, s'oppose absolument à l'opinion [...]. On ne peut rien fonder sur

⁵³ Le deuxième point est, notamment, discuté dans un autre article qui s'interroge sur l'efficacité, du point de vue des apprentissages des élèves, de la mise en œuvre d'un dispositif plaçant l'élève dans une posture de recherche.

l'opinion : il faut d'abord la détruire. Elle est le premier obstacle à surmonter » (Bachelard 1983 : 14). De fait, « les travaux sur l'apprentissage montrent que le rapport aux savoirs des élèves en difficulté scolaire tend à relativiser les savoirs scolaires au nom d'une « vérité » de l'expérience et que cette attitude empêche précisément d'entrer dans une posture d'apprentissage » (Deauviau 2007 : 108).

Il est donc important « de conduire les élèves à transformer progressivement leurs conceptions épistémologiques afin d'adopter une posture plus cohérente avec les acquis de l'épistémologie savante » (Beitone, Dollo, Hemdane, Lambert 2013 : 61). Cela commence par l'adoption, par le professeur, d'une posture épistémologique « extérieure » aux savoirs.

2.1.2. Thibault : « moi je suis d'accord aussi » versus Charlotte : « l'économiste, il est d'accord »

À plusieurs reprises durant la séance, Thibault adopte une posture qui laisse penser, par des expressions du type « moi je suis d'accord aussi » ou, pire, « moi j'ai tendance à penser que », que la classification économique des produits de l'entreprise entre biens et services peut se discuter. On peut être « d'accord » avec le fait que le concert de musique, par exemple, est un service. Or, lorsque Thibault semble émettre un avis personnel sur la classification de tel ou tel produit d'une entreprise dans la typologie bien/service, il tend à renforcer le modèle épistémologique implicite des élèves.

D'emblée, lorsqu'elle lance la tâche à réaliser par les élèves, Charlotte se situe dans le cadre de la discipline de référence qu'ils étudient, la science économique. Elle annonce ainsi que « nous, on va chercher la définition économique, donc la définition qui est donnée par la science économique, de la population active ». La première tâche proposée aux élèves consiste en un tableau présentant divers individus qu'il s'agit de répartir dans les deux catégories proposées, actif et inactif. Pour chaque exemple, Charlotte initie un débat lorsqu'il y a désaccord sur le classement à opérer. Elle laisse la parole à différents élèves en leur demandant d'argumenter leur réponse. Les « cas à problème » sont ainsi notés au tableau, elle indique aux élèves qu'on y reviendra plus tard. Après chaque discussion, elle donne la « réponse » de l'économiste. Le premier exemple, destiné à enrôler les élèves dans la tâche, ne comporte aucune ambiguïté. Un ouvrier dans une usine Ford, est, pour tous les élèves sans exception, un actif. Après s'être assurée qu'il n'y avait en effet aucun point de désaccord sur cet exemple, Charlotte conclut en disant : « Alors

l'économiste il est d'accord, c'est un actif ». Il ne s'agit donc pas de donner son propre avis sur la question, mais bien de déterminer, avec les élèves, comment les économistes mettent en œuvre certaines conventions pour la définition de concepts, comme celui d'activité. Ce choix réfléchi a notamment été guidé par le travail amorcé dans la séance d'allo-confrontation portant sur la vidéo de Thibault. En effet, dans le cadre d'un entretien confrontant plusieurs professeurs stagiaires à propos de ces séances, elle dit :

Je me souviens notamment, Thibault, de, tu sais quand tu ... Et je crois qu'on fait tous l'erreur et donc là ça m'a vraiment fait prendre conscience... Quand tu disais, oui moi je pense que vous avez raison... Donc là on incitait finalement les élèves à penser que le savoir il dépendait de nous et pas des économistes... Voilà je me souviens de dire attention c'est l'économiste ou le sociologue qui parle.

2.2. La pertinence des exemples illustratifs pour l'avancée du savoir

2.2.1. Une articulation problématique entre vocabulaire courant et vocabulaire scientifique

Il existe une difficulté didactique relative à l'articulation problématique, pour les élèves, entre le vocabulaire courant et le vocabulaire scientifique. Ainsi que le précisent Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon et Jean-Claude Passeron, « dans la mesure où le langage ordinaire et certains usages savants des mots ordinaires constituent le principal véhicule des représentations communes de la société, c'est sans doute une critique logique et lexicologique du langage commun qui apparaît comme le préalable le plus indispensable à l'élaboration contrôlée des notions scientifiques » (Bourdieu, Chamboredon & Passeron 1968 : 28).

Certaines difficultés langagières des élèves en SES tiennent ainsi au fait qu'ils ne comprennent pas toujours pourquoi on n'utilise pas les mêmes « mots » en SES et dans la vie courante : par exemple, en ce qui concerne l'emploi et le chômage « les élèves se réfèrent de façon importante à une idée « commune » de la notion d'activité : est actif, quelqu'un qui « fait » quelque chose, qui agit, et notamment qui travaille. On parle ainsi de l'activité professionnelle. Or, le chômeur ne travaille pas, il n'a pas d'activité au sens courant de ce terme. Les élèves ont ainsi du mal à percevoir l'aspect conventionnel de la définition de certains concepts économiques (Dollo & Johsua 2002 : 192). Cette difficulté comme obstacle aux apprentissages se retrouve dans les propos de certains élèves interrogés par l'équipe d'Elisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex. C'est ainsi que ces auteurs notent que Séverine « qui ne peut admettre (...) qu'un

chômeur puisse faire partie de la population active, n'est pas loin de penser que son professeur "en rajoute" et que tout irait mieux s'il expliquait "comme nous on parle" » (Bautier et Rochex 1998 : 280). Ils citent également le cas de Valérie qui a bien retenu de ses cours de SES que les termes tels que *ménage*, *actifs*, etc. pouvaient y avoir une autre signification que dans le langage courant, mais c'est pour déplorer qu'il en soit ainsi : « ça devrait être employé comme ça dans la vie courante, mais on ne l'emploie pas... Je voudrais parler de façon à ce que, en cours et en dehors, ce soit la même chose, ce soient les mêmes mots, le même vocabulaire » (Bautier & Rochex 1998 : 281).

2.2.2. Le choix de l'exemple du « repas à emporter » : Thibault se met en difficulté

Pour Thibault, il s'agit ici de faire comprendre aux élèves comment distinguer un bien d'un service dans le résultat de la production par les entreprises. Or, le terme service n'a pas le même sens dans l'expression courante « rendre service » et dans l'expression que peuvent utiliser les économistes « produire un service ».

Parmi les exemples choisis, Thibault évoque le cas du « repas à emporter ». Pour les économistes, il s'agit d'un service. Dans un premier temps Thibault le classe, suite à la proposition de certains élèves, dans la colonne des services. Mais lors de la discussion, en introduisant le caractère matériel et/ou immatériel des résultats de la production, il finit par effacer le repas à emporter de cette colonne pour l'inscrire dans celle des biens. Il est vrai que sur le critère « matériel », on pourrait considérer que les consommateurs emportent quelque chose lorsqu'ils achètent un repas à emporter. Mais il se trouve qu'il s'agit ici d'un service aux particuliers. Selon l'INSEE, « la séparation de la production d'un bien de sa vente ou revente ultérieure est une caractéristique économiquement significative d'un bien qui n'est pas partagée par un service ». Or le repas à emporter n'est pas conservé, il est vendu très peu de temps après sa production (comme le repas au restaurant d'ailleurs), à la différence de produits alimentaires vendus en supermarché par exemple.

Thibault se met davantage en difficulté en demandant par la suite aux élèves comment ils classeraient un repas au restaurant. Compte tenu de ce qui a été dit précédemment, les élèves pensent au service (en ajoutant, « parce que y a des serveurs » ; on est donc bien là dans une conception courante de ce terme). Mais Thibault évoque alors le fait que l'on peut éventuellement repartir avec une pizza entamée par exemple, brouillant encore la compréhension des élèves, et la sienne : « Donc effectivement un repas au

restaurant, vous voyez que ça peut poser débat » (annexe 1). Or, cela n'en pose pas dans les conventions des statisticiens et des économistes. Le savoir en jeu ici, concernant les conventions à l'œuvre dans la distinction entre biens et services n'a donc pas été perçu par les élèves à la fin de la discussion sur les exemples.

2.2.3. Le choix des exemples de Charlotte : au cœur des conventions des économistes

Dans la tâche proposée par Charlotte à ses élèves, il s'agit de classer des propositions en indiquant si les personnes considérées sont actives ou inactives. Mais toutes les propositions ont été choisies avec soin : d'une part, elles ne présentent aucune ambiguïté aux yeux des économistes, et, d'autre part, elles permettent toutes de débattre sur les conventions à l'œuvre dans la définition économique. Trois cas particuliers permettent notamment un échange constructif d'arguments entre élèves et l'avancée du savoir dans la séquence : la femme ou l'homme au foyer, le retraité et le chômeur. Ces exemples (parmi d'autres) proposés dans l'extrait de transcription de l'annexe 2, pointent à chaque fois un élément de la définition de l'activité au sens économique. L'activité doit notamment être rémunérée, l'individu actif doit être présent sur le marché du travail (occuper ou chercher à occuper un emploi rémunéré, ce qui distinguera le chômeur du retraité par exemple, ou de l'homme ou la femme au foyer). Sur chacun des cas « à problème », les élèves peuvent confronter des arguments. Lorsque Charlotte clôt le débat sur un cas, elle donne toujours la « réponse » de l'économiste de manière à ce que les élèves cochent la « bonne » case dans leur tableau.

Mais la tâche suivante sera de tenter de repérer ces fameuses conventions à l'œuvre dans la définition d'un actif au sens économique : « Alors. A partir de maintenant, vous savez comment l'économiste il a classé. Vous savez aussi que bon vous n'êtes pas d'accord [...]. Alors je vais vous demander, maintenant, à l'écrit, de rechercher les différents critères qu'a utilisé l'économiste pour définir ce qu'était un actif ».

Les élèves doivent alors essayer de trouver, à partir des individus dont ils savent qu'ils sont actifs ou inactifs, les critères qui permettent de distinguer les deux catégories. Qu'est-ce qui différencie le retraité du chômeur par exemple ? A la fin de la séance, Amélie, à qui la distinction posait tant de problèmes durant la tâche de catégorisation, aura trouvé cette différence : « Ah voilà. Comme le retraité il est pas à la recherche d'un emploi parce qu'il a pris sa retraite, alors il est considéré comme inactif ».

Conclusion

Le dispositif décrit dans cet article permet aux professeurs stagiaires de mener une réflexion sur leur propre pratique professionnelle, en se voyant « faire », mais aussi en voyant « faire les autres » : « la confrontation à des vidéos de pairs débutants ou un peu plus expérimentés contribue à : a) rassurer les enseignants par la proximité entre les situations filmées et leur vécu, b) révéler des aspects problématiques de leur propre pratique en construisant un sens nouveau à la situation, c) à s'interroger sur leur développement professionnel » (Leblanc, 2011).

Les questions soulevées dans le cadre des séances collectives sont ensuite réinvesties par les professeurs qui cherchent à éviter les problèmes rencontrés par leurs pairs. C'est ainsi qu'ils parviennent, progressivement, à adopter une posture d'extériorité par rapport aux savoirs enseignés et à choisir les exemples qui vont permettre de faire avancer le savoir et de favoriser la compréhension des élèves.

Références bibliographiques

Bachelard, G. (1934/1983). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.

Bautier, É. & Rochex, J.- Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens, démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.

Beitone, A., Dollo, C., Hemdane, E. & Lambert, J.-R. (2013). *Les sciences économiques et sociales. Enseignement et apprentissage*. Bruxelles : De Boeck.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2013). Aménagements apportés aux programmes de sciences économiques et sociales : Arrêté du 3-4-2013. *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, 29.

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71834

Chevallard, Y. (1997). L'enseignement des SES est-il une anomalie didactique ?, *Skholé*, 6, 25– 37.

Deauviau, J. (2007). Observer et comprendre les pratiques enseignantes, *Sociologie du travail*, 49, 100-118.

- Dollo, C. (2003). Discussion et relativisme en Sciences Economiques et Sociales. Actes du colloque du CERFEE / LIRDEF, *La discussion en éducation et en formation : socialisation, langage, réflexivité, identité, rapport au savoir et citoyenneté*. Université Paul Valéry de Montpellier III et IUFM de Montpellier, 23-24 mai [Cd-Rom].
- Dollo, C. (2005). Les SES : épistémologie d'une discipline scolaire. In Dollo, C. (dir.), *L'enseignement des sciences économiques et sociales : entre savoir(s) et pratique(s)*, Skholé, HS 1, 9-14.
- Dollo, C. (2009). Épistémologie et didactique en sciences économiques et sociales : De la recherche à la formation professionnelle des enseignants. *Education et formation*, 60, 87-101.
- Dollo, C. & Johsua, S. (2002). Conceptions d'élèves et diversités des paradigmes en sciences économiques et sociales (l'exemple du chômage). *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 181-208.
- Faïta, D. (2007). Le développement d'une situation du travail enseignant dans le dialogue entre professeurs : une activité discursive sur l'activité éducative. In : Piazzaola-Giger, I. et Stroumza, K. (éds.) *Paroles de praticiens et description de l'activité* (pp. 63-88). Bruxelles : De Boeck.
- Leblanc, S. (2011). Ressources filmiques issues de l'analyse du travail des enseignants et scénarisée. Effets sur l'activité en formation. Dans *Le travail enseignant au XXIe siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*, Colloque international INRP. Retrieved from <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/index.htm>
- Leblanc, S. & Veyrunes, P. (2011). « Vidéoscopie » et modélisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 68, 139-152.
- Montoussé, M. (2004). La place des théories dans l'enseignement des sciences économiques et sociales. *Idées*, 138, 64-70.
- Pastré, P. (2009). Le but de l'analyse du travail en didactique professionnelle : développement et/ou professionnalisation ? In M. Durand et L. Filliettaz (Eds.). *Travail et Formation des adultes*. (pp. 158-189). Paris : PUF.

Annexes

Annexe 1 : extrait de transcription de la séance de Thibault

Locuteur	Transcription
Professeur	Alors, celui qui pose problème, c'est donc le repas à emporter. Pour faire ce classement, vous vous êtes demandé quoi ?
Elève	Si c'est matériel ou pas ?
P	Comment ?
E	si on a quelque chose après avoir payé
P	Si on avait quelque chose. Tout à fait. En fait on me dit si on a quelque chose c'est ... Comment ?
E	quelque chose de matériel
P	Quelque chose de matériel très bien. Alors je ... (note au tableau). Enfin, ne notez pas hein. A priori dans les biens vous me dites que c'est quelque chose de matériel. Je suis assez d'accord avec ça. Et un service alors c'est ... Immatériel... Vous dites on a quelque chose, quand on consomme un service, on a rien en fait.
E	de matériel
P	On a rien de matériel. D'accord. Alors, ben ça me semble heuuu Est-ce que vous êtes d'accord avec cette définition ? Oui ?
E	oui
P	On peut dire c'est matériel, c'est pas matériel. Et alors, un repas à emporter c'est matériel ou pas ?
E	oui
P	Oui. C'est matériel d'accord ? Pardon ?
E	oui, mais il va être consommé
P	Oui, mais une paire de chaussures aussi elle va être consommée... Donc effectivement, le 5, le.... Le repas à emporter, ça va là (efface le 5 de la colonne des services). Et un repas au restaurant, vous le mettriez où ?
E	dans un service
P	Dans un service plutôt
E	parce que on est servi à table
P	En fait, un repas à emporter, heu C'est effectivement un produit qui peut heu.... Qui peut poser problème. Pourquoi ça peut poser problème ? Pourquoi un repas au restaurant ça peut être considéré

	comme un service ? Ceux qui ont dit c'est un service. Pourquoi vous dites ça ?
E	parce que ya des serveurs
P	Parce que ya des serveurs (rire) ça ne suffit pas. En fait vous dites c'est matériel ou c'est immatériel. Pourquoi un repas au restaurant ça serait immatériel ?
E	on repart pas avec
P	A priori on repart pas avec, ok ?
E	si on repart avec, mais (rire)
P	Et pourtant, dans l'absolu, est-ce qu'on peut envisager de repartir avec ? Ça peut être envisageable, ok ? Vous allez manger des pizzas quelque, vous allez manger une pizza, on peut très bien vous donner un carton et vous mettre la moitié de votre pizza que vous n'avez pas mangée ok ? Donc effectivement un repas au restaurant, vous voyez que ça peut poser débat. Moi, j'ai tendance à penser que c'est plutôt un service. Parce que si on va au restaurant, c'est pour consommer sur place et heu C'est plus pour l'ambiance du restaurant que pour ... Enfin c'est aussi pour ce qu'on a dans l'assiette, mais c'est a priori quelque chose qu'on peut pas avoir chez soi. Ok ? Qu'on sait pas faire bien chez soi, qu'on sait pas faire ou ... Mais bon vous voyez qu'il peut y avoir des biens ou des services qui peuvent poser problème. Donc il faut réfléchir. Je pense que se demander c'est matériel ou c'est immatériel ça peut être un bon moyen de répondre à cette question.

Annexe 2 : extrait de transcription de la séance de Charlotte

Locuteur	Transcription
Manon	Une femme ou un homme au foyer, c'est inactif
P	Alors, inactif, est-ce que tout le monde est d'accord avec ça ?
E	Oui Non...
P	Alors, qui n'est pas d'accord ? Anne, pourquoi ?
Anne	Ben ça dépend s'ils sont au chômage ou non ?
Marine	Au sens économique c'est inactif
P	Alors, au sens économique, tu nous dis, c'est inactif. Anne elle nous dit que c'est actif. Pourquoi, Anne ça serait classé dans les actifs ?
Anne	Il faut faire tourner la maison
	Alors ça voudrait dire que l'homme au foyer, ou la femme, il est actif, il travaille, il fait tourner la maison. Alors comment on a défini le travail ?
Anne	Ah, rémunéré ...
P	Alors là, bon on se pose la question, on le marque d'accord. Donc homme ou femme au foyer on a un petit souci. Pourquoi tu nous dis qu'il est inactif Marine ?
Marine	Parce que, enfin il est actif parce que bien sûr il fait quelque chose à la maison, mais aux yeux de la société, il fait rien. Enfin pour la société il fait rien.
P	Tout le monde est d'accord avec ça ? Charlotte ?
Charlotte	Un homme ou une femme au foyer ne touche pas de rémunération, donc il est pas vraiment actif.
P	Oui ? Donc, on n'a pas de travail au sens d'activité rémunérée. Ok. Donc l'économiste, il est d'accord, il le classe bien dans les inactifs. Exemple suivant. Adrien ?
Adrien	[...]
P	OK. Alors, le suivant. Alexandra ?
Alexandra	Un retraité c'est inactif
Amélie	Ben non !
E	Ben si
P	Alors, Alexandra, tu nous expliques pourquoi tu le classes dans les inactifs ?

Alexandra	Ben, parce que il est rémunéré, on lui donne de ... enfin... On lui donne de l'argent, mais en même temps, il travaille pas, il travaille plus.
P	Donc il n'a pas ?
Alexandra	Hummm D'emploi ?
P	D'emploi. Donc toi tu le classerais en tant qu'inactif ?
Alexandra	Oui
P	Bon, ok. Qui a dit non ? Amélie ?
Amélie	Ben moi je le classerais comme actif parce que il a eu un emploi et c'est pour heu ... Enfin c'est quand même un peu la continuité même s'il travaille plus quoi. Je veux dire, il est rémunéré toujours par rapport à cet emploi qu'il avait avant.
P	En fait, le problème c'est que ... Qu'on a une séparation entre le travail et la rémunération. Il est rémunéré mais il a plus d'emploi. Oui, c'est donc ça qui vous pose problème ?
Amélie	C'est par rapport à ce qu'il a fait avant.
P	C'est par rapport à ce qu'il a fait avant ... Alors on va le mettre là, on a un problème avec le retraité ; Alors l'économiste, il le classe comme inactif. Alors l'exemple suivant ?
	[...]
Marie	Un chômeur, ben il est ...in.. actif ?
P	Alors un chômeur il est actif ?
Marie	Inactif
P	Alors, qui est d'accord, pas d'accord ? Alexandra ?
Alexandra	Moi je suis pas d'accord parce que le chômeur il est considéré ... Enfin ... Heu
E	Rires
Alexandra	Il est censé chercher du travail... Donc ... Ils lui donnent un peu d'indemnités et tout mais ... Il est quand même considéré comme actif
P	Comme actif, ok. Donc on garde ton argument. Alors, Lucas, tu voulais intervenir tout à l'heure ?
Lucas	Ouai, moi je disais aussi actif, ... Heu inactif parce que il fait rien quoi pou ... heu ... pour augmenter le PIB annuel de la France ?
P	Alors, il fait rien. Alors, Anne ?
Anne	Mais il touche de l'argent, l'État lui donne de l'argent.

Amélie	Oui mais le retraité aussi à ce moment-là !
P	Parce qu'il a déjà travaillé ?
Anne	Oui, il faut avoir travaillé pour être chômeur
P	Alors dans ce cas-là on va.... Donc ... Adrien et Martin ! Donc tu le classes parmi les actifs, les inactifs ... Les actifs ou les inactifs ?
Anne	Parmi les actifs
P	Parmi les actifs parce qu'il aurait une rémunération ? Qui serait une indemnisation en fait.
Anne	Oui
P	[...]
P	Alors est-ce que vous avez d'autres arguments ? Marine ?
Marine	Moi le chômeur je le mettrais dans actif parce que le retraité, moi je le mets dans inactif parce qu'on sait qu'il va pas retravailler tandis que le chômeur il est à la recherche de travail donc.... Ça veut dire que forcément il va travailler.
P	Forcément il va travailler. Donc ça veut dire que ...
E	Oui mais pas encore
P	Alors Lucas ? Ecoutez la formulation de Lucas
Lucas	Il est pas encore actif.... Enfin, il est ... toujours inactif
P	Alors en fait il est inactif mais il va redevenir actif.
Lucas	Voilà
P	Bon alors on a quand même un problème avec notre chômeur.
Amélie	Oui, mais madame ?
P	Oui ?
Amélie	C'est peut-être parce qu'il a été Si jamais il est au chômage c'est peut-être parce qu'il a été licencié pour des raisons qui sont ... heu ... qui sont pas toujours de sa faute peut-être ? Ou parce que son entreprise elle s'est ... enfin elle s'est Enfin elle a pas réussi à À payer les salariés par exemple disons et heu ... c'est pas sa faute en fait si ... il est au chômage donc on lui donne peut-être de l'argent pour attendre qu'il continue ... pour attendre qu'il retrouve ... qu'il recherche un métier en fait.
P	Oui ?
Amélie	Comme c'est pas sa faute, ben c'est pas sa faute quoi !

E	Rires
P	Donc il est actif mais c'est pas sa faute si il travaille pas.
Amélie	Bon enfin ça dépend peut-être aussi des cas. Il y a des chômeurs qui peuvent être ...
P	Donc toi tu ferais une distinction entre les différents types de chômage ?
Amélie	Ouai...
P	Ok. Alors on marque chômeur en problème, là.
E	Les chômeurs ils ont pas décidé d'être chômeurs hein....
P	Alors est-ce que être actif ou inactif au sens économique, ça va relever à votre avis, de la volonté ou pas, d'être chômeur ou pas ?
E	Non
E	Ben oui..
P	Bon on va voir. On met les chômeurs dans les situations à problème. L'économiste, il le classe en tant qu'actif.
E	Ah ! ... J'ai raison....
P	[...]

À propos de l'auteure

Christine Dollo est maître de conférences en sciences économiques à l'ESPE de l'académie d'Aix-Marseille (Aix Marseille Université – AMU), Aix Marseille Université, ADEF EA 4671, 13331, Marseille, France, Equipe ERGAPE.

Domaines d'étude : didactique des sciences économiques et sociales, didactique comparée, analyse de situations ordinaires d'enseignement-apprentissage, analyse de l'activité des professeurs débutant dans le métier.

Courriel : christine.dollo@univ-amu.fr

Pour citer cet article

Dollo, C. (2016). Analyse des pratiques et développement professionnel des jeunes enseignants de sciences économiques et sociales. In B. Marin & D. Berger (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015* (pp. 230-247). Paris : Réseau national des ESPE.