

La pédagogie inversée en sciences économiques et sociales : une rhétorique réactionnaire

Christophe Rodrigues
Juin 2015

Depuis maintenant de nombreuses années et encore davantage depuis les controverses qui traversent la communauté éducative dans le cadre de la réforme du Collège, les discours qui mettent l'accent sur l'impératif des « pédagogies innovantes » comme réponse centrale à la crise de l'école sont dominants dans le débat institutionnel et public. Parmi ces pratiques pédagogiques présentées comme innovantes, il en est une qui connaît un véritable plébiscite en particulier dans le cadre des sciences économiques et sociales : la pédagogie inversée.

Un examen attentif des soubassements didactiques de ce dispositif de pédagogie inversée conduit cependant à observer que, loin d'être une pratique pédagogique moderne et innovante, il s'agit en réalité de réactiver une conception des apprentissages qui est réfutée depuis longtemps. Ce rapport à l'apprentissage scolaire que je tente d'explicitier ci-dessous et qui est, plus ou moins consciemment, véhiculé par les promoteurs de la pédagogie inversée est remis en cause par tous les travaux portant sur la didactique des disciplines scolaires ; travaux sur lesquels les enseignants de SES devraient logiquement s'appuyer pour construire leurs pratiques professionnelles. Or, pour des raisons qui tiennent à l'histoire de cette discipline scolaire, ce sont majoritairement des discours et des pratiques fondés sur une « doxa pédagogique » en particulier relayée par l'Association des professeurs de SES (APSES), niant la portée heuristique de travaux en didactique, qui sont à l'œuvre. En d'autres termes, la pédagogie inversée vise à « faire du neuf avec du vieux ». Pour l'ensemble de ces raisons, elle renvoie, pour reprendre **A.O. Hirschman** (*Deux siècles de rhétorique réactionnaire*, 1991), à ce qu'il nomme la « thèse de la mise en péril » : accepter de transformer les grilles de lecture qui nous permettent de comprendre comment les élèves apprennent – entendons par là de prendre acte des travaux de la recherche en didactique - reviendrait à compromettre des acquis précieux et obtenus de haute lutte - entendons ici la « pédagogie active » dont la pédagogie inversée n'est en réalité qu'une présentation dépoussiérée -. Dans cette logique, il est par conséquent préférable d'opter pour « l'ordre ancien » qui seul nous permet de maintenir en l'état notre identité « historique » de professeur de SES. Etant donné toutefois que les positions conservatrices ont souvent mauvaise presse dans le débat public, les tenants de la doxa pédagogique optent pour la stratégie « innovante » en surfant sur l'effet de mode des innovations pédagogiques : avec la pédagogie inversée, il s'agit d'appliquer le vieux principe selon lequel « il faut que tout change pour que rien ne change ».

Je précise que les lignes qui suivent s'inspirent exclusivement de la lecture d'un travail sur la pédagogie inversée qui a été conduit par un groupe d'enseignants de l'Académie de Versailles et dont les ressources pédagogiques ont été mises en ligne :

http://www.ses.ac-versailles.fr/cours_inverse/cours_inverse_presente.html

1. La pédagogie inversée : un dispositif fondé sur des hypothèses contestables

Sur la page de présentation de la pédagogie inversée (PI) du site, on trouve le texte introductif suivant :

« La pédagogie inversée est un dispositif pédagogique qui part du constat que, pour réduire les inégalités scolaires, il faut "inverser" la pédagogie. Dans un cours « classique » (magistral ou dialogué), l'enseignant passe un temps important à présenter les notions du programme et un temps moins important à faire des exercices d'application sur ces notions qui sont, de ce fait, souvent réalisés par les élèves en dehors de la classe, sans l'enseignant. Dans le cadre de la pédagogie inversée, la logique est "inversée" : les notions sont étudiées par les élèves en dehors de la classe, en amont du cours, à travers des supports variés (vidéos, diaporama, texte...) et l'enseignant consacre davantage de temps en classe pour mettre les élèves en activité, en groupes, de manière à ce qu'ils s'approprient véritablement les notions à travers des exercices variés. Tout au long de la mise en activité, l'enseignant est disponible pour vérifier que les notions sont bien assimilées par les élèves.

Nicolas OLIVIER et Christophe VISCOGLIOSI, professeurs de SES

La PI est de prime abord présentée sur la base d'une opposition avec une pédagogie dite « classique » impliquant, d'après les auteurs, un processus transmissif des connaissances selon lequel le professeur « explique » aux élèves ce qu'ils doivent apprendre. Au mieux, dans la perspective des promoteurs de la PI, la pédagogie classique peut se traduire par un cours dialogué ce qui semble indiquer que l'enseignant laisse la possibilité aux élèves de poser des questions et/ou que l'enseignant ponctue son discours par des questions qu'il/elle pose à la classe. Dans cette optique, ce temps didactique de « transmission des connaissances » est supposé peu efficace, ou, à tout le moins, on suppose que les « informations » données par l'enseignant pourraient parvenir jusqu'aux élèves en dehors du temps scolaire, lorsque ces derniers sont autonomes (chez eux, grâce notamment à des supports numériques). A ce titre, on peut admettre que si l'activité de l'enseignant consiste à « dire » l'équivalent du déroulement d'un diaporama accompagné d'une voix « off », l'externalisation sur le temps privé de ce temps didactique apparaît utile dans la mesure où cela permet de « récupérer » des minutes précieuses de cours pour faire autre chose.

Toujours dans l'optique des défenseurs de la PI, le temps didactique de la « mise en activité des élèves », c'est à dire en réalité de l'activité scolaire observable par l'enseignant (répondre à des questions sur des documents, conduire un travail de groupe en classe, répondre à un questionnaire en ligne, etc.) est spontanément supposé plus efficace sur le plan des apprentissages : « *de manière à ce qu'ils s'approprient véritablement les notions à travers des exercices variés* » (voir ci-dessus).

En fin de compte, la PI repose sur trois hypothèses fortes qui ne sont jamais explicitement posées comme telles et surtout dont on ne propose jamais de discuter de la validité scientifique :

Première hypothèse : la « pédagogie non inversée » est par nature une pédagogie « magistrale » qui implique la passivité cognitive des élèves.

Deuxième hypothèse : la pédagogie non inversée est peu efficace lorsqu'elle est mise en œuvre dans le temps scolaire ce qui légitime son externalisation sur le temps privé.

Troisième hypothèse : la PI se focalise sur le temps « observable » d'activité des élèves et cette activité visible est spontanément supposée efficace du point de vue des apprentissages. Il est donc légitime de lui consacrer le temps scolaire le plus important.

Il est frappant de constater à quel point ce dispositif de la PI, qui se présente comme innovant dans les pratiques enseignantes, repose sur une méconnaissance flagrante des acquis de la recherche en didactique et pédagogie depuis des décennies. A ce titre, aucune des trois hypothèses mentionnées ci-dessus n'est recevable.

En premier lieu, il y a maintenant fort longtemps que la « pédagogie magistrale » n'est plus la norme dans l'enseignement secondaire (et même dans une certaine mesure dans l'enseignement supérieur). Réduire la pédagogie non inversée à un « cours classique magistral ou dialogué » repose soit sur une ignorance de la réalité scolaire soit sur de la mauvaise foi. Par ailleurs et surtout, considérer que la pédagogie non inversée implique la passivité cognitive des élèves (« *l'enseignant présente les notions du programme* ») revient à ignorer que les élèves n'apprennent en s'appropriant des concepts ou des faits nouveaux que dans la mesure où ils ont acquis la conviction que le système de représentations leur permettant de comprendre le monde était défaillant et qu'il fallait le transformer. L'analyse socioconstructiviste montre, depuis les travaux de J. Piaget, L. Vygotski mais aussi sur la base d'études récentes (J.-C. Abric, C. Dollo) que l'acte d'apprendre est antinomique avec la passivité cognitive : les élèves n'apprennent jamais lorsqu'un enseignant se limite à leur « présenter » un point du programme. Ils apprennent lorsque l'enseignant est parvenu à les placer face à une situation qui produit une dissonance cognitive par le biais de laquelle la connaissance nouvelle devient nécessaire pour continuer à comprendre le monde qui les entoure.

En deuxième lieu, supposer que l'externalisation du « travail du cours » sur le temps privé est équivalent au travail de l'enseignant durant le temps scolaire revient à considérer que les élèves disposent, *ex ante*, des ressources cognitives nécessaires pour s'approprier, de manière autonome, le contenu du support (diaporama, vidéo, etc.). Or, et même si les apprentissages autodidactes existent, la sociologie de l'éducation montre également depuis fort longtemps que les ressources cognitives sont positivement corrélées d'une part avec la densité des capitaux (culturel, économique, social) dont sont dotés les élèves et, d'autre part, avec les « effets maître » et les « effets établissement ». Ce qui permet de poser une autre hypothèse, contradictoire avec celle des tenants de la PI : **l'externalisation sur le temps privé de « l'apprentissage du cours » est un facteur d'aggravation des inégalités scolaires**. S'il n'est pour l'instant pas possible de tester cette dernière hypothèse, la PI en étant au stade de l'expérimentation, il existe de très nombreux travaux scientifiques qui montrent que les inégalités scolaires se réduisent lorsque les apprentissages conceptuels ont lieu dans le temps scolaire, sous le contrôle et la maîtrise du dispositif par l'enseignant, et non en dehors.

Enfin, en dernier lieu, supposer que les élèves apprennent lorsqu'ils « font quelque chose d'observable » est très discutable. Les travaux du groupe ESCOL ont montré depuis plus de 20 ans que dans de nombreux cas de figure, les élèves sont effectivement investis dans des tâches scolaires (réponses à des questions, « remplissage » d'un texte à trous, coloriage d'un fond de carte, réalisation de calculs à partir d'un tableau statistique, etc.) tout en ayant un rapport ritualisé à l'activité de sorte qu'ils n'apprennent en réalité rien (c'est la tâche scolaire en elle-même qui devient l'objectif pour l'élève). Autant on peut dire que l'absence de visibilité d'activité cognitive ne permet pas de conclure à l'absence d'activité cognitive

(un auditeur d'une conférence au Collège de France ne présente aucun signe visible d'activité cognitive alors qu'elle existe incontestablement pour la plupart d'entre eux), autant on peut dire que la présence d'une activité observable par l'enseignant dans une classe de lycée n'est en rien une garantie d'activité cognitive.

2. La pédagogie inversée : un dispositif fondé sur des erreurs didactiques

Il est possible de reprendre la réflexion à partir des hypothèses proposée ci-dessus en s'appuyant sur les exemples de supports de PI proposés sur le site de l'académie de Versailles. On peut ainsi montrer que la PI repose au moins sur trois erreurs didactiques fondamentales :

- 1- Première erreur : renvoyer hors du temps scolaire l'apprentissage des savoirs
- 2- Deuxième erreur : considérer qu'il suffit de « dire » pour que les élèves apprennent
- 3- Troisième erreur : considérer que les activités scolaires observables suffisent à ancrer les apprentissages.

Je propose d'illustrer le raisonnement au travers d'un exemple : la démarche des SES à travers l'étude du sport (introduction aux SES, classe de Seconde). Les documents relatifs à cette séquence sont consultables ici :

http://www.ses.ac-versailles.fr/cours_inverse/seconde/intro/intro.html

Dans le diaporama de présentation des SES en introduction de la classe de Seconde, on trouve le texte suivant qui est lu en « voix off » durant son déroulement :

Les sciences économiques tout d'abord.

En tant que sciences, elles se doivent de dégager les lois de fonctionnement dans leurs domaines d'étude. Mais en tant que sciences humaines, ces lois ne peuvent être universelles (grande différence avec les sciences exactes : mathématiques, physique,...). Elles sont spécifiques à une société donnée, à un moment donné de son histoire.

Pire même, des courants de pensée très différents analysent les mêmes phénomènes et les expliquent de façon radicalement différente. Voilà qui complique la tâche. Il vous faudra donc composer avec cette diversité d'approche, la vérité des uns n'étant pas la vérité des autres.

Vous noterez également le pluriel de l'expression « sciences économiques » qui suggère une certaine diversité.

Cette diversité peut être illustrée par les grands domaines d'étude des sciences économiques :

*la production des richesses;
la répartition de ces richesses;
les échanges de ces richesses.*

À chacun de ces grands domaines on pourra associer des questions du type : Quoi ? Qui ? Quand ? Comment ? Combien ? Où ? Pourquoi ? (« QQCCOP » en abrégé).

Le fichier questionnaire qui accompagne le diaporama propose deux questions en rapport avec le texte ci dessus :

- 1) *Avez-vous déjà étudié les sciences économiques et sociales ?*
- 2) *Quels sont les grands domaines d'étude des sciences économiques ?*

On peut se demander quels sont les savoirs que les élèves sont censés apprendre au cours de cette activité externalisée sur le temps privé. Selon le cheminement du diaporama, on peut supposer qu'il s'agit des objectifs suivants :

- a- être capable d'expliquer que « les sciences ont pour but de dégager des lois de fonctionnement de leur domaine »
- b- être capable d'expliquer qu'il existe des sciences « humaines » et que toutes les sciences ne sont pas humaines
- c- être capable d'expliquer que les sciences « humaines » ne sont pas « exactes » puisque les secondes dégagent des lois universelles contrairement aux premières
- d- être capable d'expliquer que dans les sciences humaines, la diversité des courants de pensée conduit à l'absence de vérité (si celle des uns n'est pas celles des autres c'est que la vérité n'existe pas) ;
- e- être capable d'expliquer que les sciences économiques sont diverses
- f- être capable d'expliquer que les sciences économiques ont plusieurs domaines d'étude : production de richesse, répartition de richesses, échange de richesses.

L'objet n'est pas ici d'entrer dans une argumentation épistémologique. Mentionnons simplement que, comme souvent dans les propositions didactiques faites par les défenseurs de la doxa pédagogue, les confusions et contre-vérités en la matière sont nombreuses. A elle seule, l'idée selon laquelle dans le champ des sciences sociales il n'est pas possible de produire un discours de vérité pourrait conduire à justifier la disparition des SES...

Le problème que je souhaite souligner avec un tel « dispositif didactique » repose sur l'idée suivante : **à partir des deux questions proposées et du diaporama accompagné de la « voix off », aucun élève ne peut en réalité atteindre la liste d'objectifs listée ci-dessus :**

- à aucun moment, il n'est expliqué ce qu'est une science où une loi scientifique (la « loi Macron » est-elle une loi du fonctionnement du domaine de la science économique ?) ;
- à aucun moment, il n'est expliqué ce que signifie loi universelle et qu'elle est sa différence avec une loi qui ne l'est pas (on pourrait par exemple opposer à cette distinction supposée évidente que si une loi non universelle est spécifique à une société alors la loi d'ébullition de l'eau est spécifique à l'altitude à laquelle l'expérience est conduite) ;
- à aucun moment ce qui est entendu par « diversité des sciences économiques » n'est explicité ou, à tout le moins, les élèves comprendront que cette diversité conduit à des vérités différentes, c'est à dire à l'absence de vérité en science économique, c'est à dire à des différences d'opinions ;
- à aucun moment, les concepts de production, de richesse, de répartition et d'échange ne sont expliqués. Comment s'assurer par exemple que les élèves ne vont pas assimiler le concept de richesse avec les métaux précieux ? Comment imaginer que le concept de répartition puisse avoir un sens spontané et qui soit par ailleurs satisfaisant du point de vue de ce qu'ils sont censés apprendre ?

On voit donc que la PI implique en réalité que les élèves mobilisent, sur leur temps privé, des ressources qui leur sont propres (dictionnaires, cours en ligne, capital social) afin de s'approprier les connaissances relatives aux objectifs concernés. De surcroît, aucune activité n'est proposée aux élèves afin de les guider dans la poursuite des objectifs : les deux questions qu'on leur propose conduiront à de la paraphrase (non, on n'a jamais fait de SES à

l'école mais les SES sont dans les médias ! ; les grands domaines d'étude des sciences économiques sont la production des richesses, la répartition et l'échange de richesses) sans que les élèves n'apprennent quoi que ce soit. On peut par ailleurs se demander à quoi sert de « présenter » aux élèves une différence entre les sciences « exactes » et les sciences « humaines » s'il ne s'agit pas de leur proposer de travailler sur cette distinction. Tout comme on peut se demander à quoi sert de « présenter » aux élèves dans le diaporama le concept de « loi » ; etc.

En fin de compte, avec ce « dispositif didactique » externalisé sur le temps privé, les élèves n'apprennent rien ; les concepts sont décoratifs et alimentent le processus de violence symbolique de l'école (combien d'élèves resteront perplexes devant l'idée que des sciences doivent dégager des lois de fonctionnement ?) ; les objectifs ne sont pas explicités et les allant de soi sont légions (l'expression « échange de richesses » a du sens pour l'enseignant de SES mais non pour l'élève). Depuis les travaux de **B. Bernstein** (*Langage et classes sociales*, 1975), on nomme ce type de phénomène de la « pédagogie invisible ». Première erreur donc : renvoyer hors du temps scolaire l'apprentissage des savoirs.

On peut imaginer toutefois la riposte des tenants de la PI : « *les apprentissages véritables vont bien s'effectuer en réalité sur le temps scolaire à l'occasion des activités conduites par les élèves (alors justement que ces activités « clés » étaient périphériques dans la pédagogie traditionnelle)* ». L'argument est séduisant mais pose un double problème de cohérence interne :

- a) si les apprentissages véritables se font à l'occasion des activités en classe, cela implique donc bien que les ressources pédagogiques proposées en amont (diaporama) sont soit purement décoratives ; soit utiles sous la stricte condition que les élèves disposent des codes requis pour les apprendre. La PI pourrait ainsi, dans cette conception, se réduire exclusivement aux activités conduites sur le temps scolaire et qui font l'économie de la mobilisation de connaissances conceptuelles extérieures. Mais nous savons que cette posture n'est pas tenable publiquement pour les tenants de la doxa pédagogique car elle reviendrait à admettre qu'il est justifié de renoncer à tout contenu conceptuel au profit d'un travail exclusif sur le « concret » ;
- b) Puisque dans le même temps, aucun dispositif de PI ne propose de remettre totalement en cause le principe d'un « apport extérieur de connaissances », c'est bien qu'on suppose peu ou prou que les élèves « retiendront quelque chose » du visionnage en amont des ressources pédagogiques qu'on leur soumet sans que pour autant la moindre réflexion ne soit proposée autour de la question de savoir exactement de « ce qu'ils vont faire » de ces ressources...

Au final, on continue à se demander quelle est la justification du recours à ses ressources pédagogiques en amont du temps de classe.

On voit par ailleurs que cette démarche de la PI verse dans une autre confusion importante : **considérer qu'il suffit de « dire » pour que les élèves apprennent** même si, bien entendu, l'apprentissage en amont sera complété ensuite par le travail en classe. Tout se passe en fait comme si on admettait que le « cours classique » en SES s'inspire du dispositif sous forme de diaporama qui est proposé : l'enseignant « présente » des mécanismes explicatifs qui mobilisent des concepts (richesse, répartition, science, loi, etc.) et met ensuite « en pratique » ces mécanismes en demandant aux élèves de s'inscrire dans des activités. Avec une telle conception de la « pédagogie non inversée » on ne peut que souscrire à l'idée que

l'apprentissage des concepts ne sera pas moins inefficace dans le temps privé plutôt que dans le temps scolaire !

On voit bien que c'est sur ce qui se joue en classe, durant le cours SES, en matière d'apprentissage des concepts que repose la confusion. Comment faire par exemple pour qu'un élève apprenne que l'économie et la sociologie sont des sciences ? Le lui dire (du surcroît de manière erronée comme le propose le diaporama) ne conduira à aucun apprentissage. Parmi les pistes possibles, on peut proposer la suivante :

- demander aux élèves, dans le temps scolaire, de classer des disciplines selon deux catégories « discipline scientifique » et « discipline non scientifique » à partir d'une liste proposée par l'enseignant ;
- sur la base de la proposition des élèves, leur demander à partir de quoi ils ont ventilé les disciplines dans le tableau ;
- L'enseignant peut repérer dans leurs propositions des expressions qui sont utilisés par les épistémologues pour définir une science (« objectif », « expérience », « loi », « prédiction », etc.) ;
- Si, comme il est probable, des élèves avancent l'idée que l'économie et/ou la sociologie ne sont pas des sciences car « on ne peut pas prévoir », « il n'existe pas de loi », etc., l'enseignant peut proposer des exemples de disciplines dont le caractère scientifique n'est jamais discuté alors que leurs capacités prédictives sont à tout le moins limitées (vulcanologie, météorologie) tandis qu'à l'inverse, l'enseignant peut aussi proposer des exemples de faits sociaux qui ont particulièrement bien résisté à l'épreuve de l'histoire (homogamie sociale ou les causes du suicide par exemple) ;

On note qu'à ce stade, la qualification de « cours dialogué » peut-être discutée dans la mesure où il ne s'agit pas, par le biais de questions factices ou décoratives, que les élèves finissent par « trouver » ce que l'enseignant veut leur faire dire mais bien d'une séquence fondée sur l'activité des élèves (orale et/ou écrite) au cours de laquelle ils vont « expliquer ce qu'ils comprennent ». L'objectif didactique est dans ce cas de placer les élèves en situation d'obstacle dans lequel l'erreur est partie prenante du processus d'apprentissage : *« l'argument selon lequel la science c'est ce qui est prédictif me permettant de dire que la sociologie n'en est pas une est logiquement remis en question. Mais du coup alors, c'est quoi une science ? »*.

A ce stade de la séance de cours, ce sont les élèves qui sont demandeurs d'un modèle alternatif par lequel ils vont atteindre un niveau plus élevé et plus complexe de savoir. Sur la base de quelques exemples (l'homogamie sociale en sociologie, les effets de la hausse de la qualification sur la productivité) les élèves apprennent qu'une discipline est scientifique dès lors qu'elle répond à deux principes : a) la cohérence interne du raisonnement suivi ; b) la confrontation du raisonnement avec l'observation des faits (le raisonnement n'est retenu que s'il est validé par des données statistiques représentatives). Il est entendu qu'ils ne peuvent apprendre cela par eux-mêmes ou en l'induisant de l'activité *ad hoc*. Il s'agit bien d'une connaissance nouvelle qui est mobilisée par l'enseignant et qui est une réponse au problème que les élèves posent.

Je signale au passage que les démarches pédagogiques s'inscrivant dans cette perspective constructiviste sont nombreuses. Voir par exemple les travaux proposés par S. Slimani :

<http://www.eloge-des-ses.fr/2014-2015/introduction-2nde-2014-2015-28eleves29-28ss29.pdf>

<http://www.eloge-des-ses.fr/2014-2015/intro-seconde-exos-28eleves29-28ss29.pdf>

La tâche est évidemment loin d'être simple. Le niveau de vocabulaire est élevé et suppose un « saut cognitif ». Toutefois, s'il n'est pas certain que l'objectif soit atteint, on voit bien que la probabilité de réussite est nettement plus forte lorsque ce travail est réalisé sur le temps scolaire : si l'expression « cohérence interne du raisonnement » n'est spontanément pas porteuse de sens, il sera possible de leur proposer des exemples montrant que dans le discours scientifique « on ne peut pas dire une chose et son contraire ». Par ailleurs, un travail fondé sur document statistique suffit souvent pour que les élèves apprennent ce que confrontation à l'investigation empirique signifie...

En fin de compte, tout ceci revient à rappeler la condition de réussite de ce que l'on nomme classiquement le « cours magistral » : les élèves n'apprendront en « écoutant » que s'ils sont investis dans une activité cognitive par laquelle ils vont remettre en cause leur système de représentations. C'est bien parce que cette activité existe de manière autonome sans l'intervention d'un professionnel que l'auditeur du cours au Collège de France apprend simplement en écoutant ; et c'est également bien parce que cette condition n'est pas présente chez les élèves de lycée que la « méthode magistrale » est inefficace. Mais en tout état de cause, conserver cette méthode magistrale en supposant que le savoir coule comme l'eau sur le brin de laine (voir encadré) en la renvoyant sur un diaporama hors du temps scolaire ne conduira qu'à une chose : renforcer l'inefficacité et simultanément l'importance de la pédagogie magistrale, un comble donc pour une pédagogie qui affirme la combattre !

Socrate, Agathon et le brin de laine

Cette idée de l'inefficacité de la pédagogie magistrale est particulièrement bien résumée par Platon dans Le Banquet :

Agathon : Viens ici, Socrate, t'installer près de moi, pour que, à ton contact, je profite moi aussi du savoir qui t'est venu alors que tu te trouvais dans le vestibule. Car il est évident que tu l'as trouvé et que tu le tiens, ce savoir ; en effet, tu ne serais pas venu avant.

Socrate - Socrate s'assit et répondit :

Ce serait une aubaine, Agathon, si le savoir était de nature à couler du plus plein vers le plus vide, pour peu que nous nous touchions les uns les autres, comme c'est le cas de l'eau qui, par l'intermédiaire d'un brin de laine, coule de la coupe la plus pleine vers la plus vide. S'il en va ainsi du savoir aussi, j'apprécie beaucoup d'être installé sur ce lit à ton côté, car de toi, j'imagine, un savoir important et magnifique coulera pour venir me remplir.

Enfin, **la troisième erreur consiste à considérer que les activités scolaires observables suffisent à permettre et à ancrer les apprentissages.**

Il est acquis que tout apprentissage implique de renoncer de façon plus ou moins radicale, à une grille de lecture qui nous permettait jusqu'à lors d'expliquer le monde environnant au profit d'une autre qui présente, logiquement, des qualités supérieures.

Exemple :

- a- grille de lecture ancienne : les sciences sont prédictives. L'économie et la sociologie ne peuvent pas vraiment prévoir. L'économie et la sociologie ne sont pas vraiment des sciences.
- b- Grille de lecture nouvelle : les sciences sont fondées sur un raisonnement qui présente une cohérence interne. Et les sciences impliquent de confronter le raisonnement à l'observation. A ce titre, l'économie et la sociologie sont des sciences comme les autres.

Si cet apprentissage est conduit dans le cadre d'activités plus ou moins autonomes des élèves (certes sous le contrôle de l'enseignant) sans un travail parallèle et non nécessairement antérieur sur les concepts, alors il se soldera très probablement par un échec et sera en tout état de cause très inégalement réparti entre les élèves. En revanche, un travail organisé en petits groupes partant d'un exemple d'enquête économique (les raisons de l'installation des entreprises dans les pays émergents par exemple) qui s'articule avec la définition du concept de science permettra d'ancrer l'apprentissage. On voit bien par conséquent, que les activités « visibles » en classe sont essentielles. Toutefois leur caractère visible n'est en rien une preuve d'apprentissage.

A ce titre, le dispositif « activités aux élèves » proposé sur le site de l'Académie de Versailles est riche d'enseignements (http://www.ses.ac-versailles.fr/cours_inverse/seconde/intro/intro_A.pdf)

Les questions posées aux élèves relatives à l'analyse économique du sport sont les suivantes (page 5) :

- 1. Les chaussures de sport sont-elles achetées le plus souvent pour faire du sport?*
- 2. Quels sont les grands secteurs d'activité économique profitant de l'essor des pratiques sportives.*
- 3. Quelle relation peut-on faire entre les pratiques sportives et les dépenses de santé?*

Les élèves doivent répondre à ces questions en se basant sur le texte qui les précède ainsi que sur le diaporama commenté plus haut. Il n'y a de fait aucun lien entre le contenu du diaporama (science, loi, richesse, répartition, échange, etc.) et les activités que l'on demande ici aux élèves. On peut donc s'attendre à ce qu'ils répondent à ces questions pendant la classe en se basant strictement sur leur système de représentations et/ou en procédant par paraphrase avec le document (sauf à supposer qu'ils peuvent induire les concepts de l'exemple des chaussures de sport !). Ils feront donc quelque chose d'observable par l'enseignant, donnant lieu à une trace écrite, ou à une intervention orale en classe alors que, dans le même temps, ils n'apprendront rien. Il est même probable que les meilleurs d'entre eux comprendront que le travail sérieux et attentif qu'ils ont conduit sur les ressources en ligne ne leur a rien apporté pour faciliter le travail en classe. Ils cesseront, à raison, sans doute à l'avenir de l'effectuer. A terme, la PI devient un simple travail sur documents, une « pédagogie active classique à la SES », dans laquelle il n'est finalement jamais question de se former aux sciences sociales et à l'abstraction que cela implique et qui de surcroît augmentera les inégalités scolaires. La PI présente toutefois un grand avantage pour ses défenseurs : elle permet d'actualiser la vieille pédagogie des SES qui constitue pour certains l'identité de la discipline. Il est regrettable que ce soit aux dépens de la qualité de la formation que l'on propose à nos élèves.