

# Enseigner l'économie : une perspective didactique

*Alain Legardez*

IUFM d'Aix-Marseille et CIRADE – Université de Provence

*Certaines questions abordées dans ce texte sont évoquées, reprises ou développées dans les contributions d'autres chercheurs de notre laboratoire : Yves Alpe, Nicole Lebatteux et Fanny Olivier.*

## Introduction

Questionner les enseignements économiques selon une perspective didactique, c'est analyser les rapports d'enseignement et d'apprentissage en suivant les fils des rapports aux savoirs. On peut avancer que la didactique de l'économie s'est fondée sur le choix d'un abord raisonné, systématique, scientifique et spécifique des phénomènes d'enseignement dans ce domaine, visant à délimiter théoriquement et pratiquement les domaines du possible et ceux de l'inaccessible. Ce choix devrait la distinguer progressivement des autres approches concernant l'enseignement de l'économie.

Loin d'une quelconque intention normative, nous voudrions montrer que (comme le soulignent S. Johsua et J.J. Dupin), que « *(la didactique) permet de considérer comme légitimes diverses formes d'enseignement d'un même objet, de discuter rationnellement de cet objet lui-même, bien loin d'une quelconque voie naturelle qui devrait s'imposer à tous du fait même de sa naturalité. C'est pourquoi la didactique ne se veut pas une science normative et prescriptive qui aurait pour objet de dire le bien et le mal en matière d'enseignement.* » (1993, p.8).

L'approche didactique se veut donc complémentaire de celles proposées par J.P. Fitoussi (2001, p.38) qui qualifie les débats sur l'enseignement de l'économie de « théorico-épistémologique, idéologique-politique et pédagogique ». Il s'agit, en outre de ne pas confondre la perspective « pédagogique » qui (stricto sensu) s'intéresse aux relations entre les acteurs d'une situation d'enseignement-apprentissage et la perspective didactique qui analyse cette même situation en se plaçant du côté des savoirs. La didactique a vocation scientifique ; elle suppose donc l'utilisation d'un ensemble structuré de concepts généraux (comme la transposition didactique, la situation didactique ...) que l'on fait travailler sur les différentes disciplines ou enseignements pour en étudier le degré de pertinence et repérer les spécificités des enseignements concernées.

Il nous semble que la situation actuelle est mûre pour tenter la greffe de la perspective didactique sur la question de l'enseignement de l'économie : cette question est devenue brûlante dans les premiers cycles universitaires, alors qu'elle reste plus vive que jamais dans les enseignements secondaires. Nous voudrions suggérer que la prise en compte de la perspective didactique est un aspect incontournable du débat sur la question générale du sens de l'enseignement de l'économie, question qui doit être déclinée aux différents niveaux du système éducatif. Notre objectif est donc bien de montrer l'intérêt de l'apport d'une « didactique réflexive » pour éclairer les problèmes liés à l'enseignement de l'économie, aussi bien dans les enseignements secondaires que dans les premiers cycles universitaires<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Cette étude pourrait être étendue aux autres enseignements de l'économie : d'un côté aux éléments d'économie enseignés en histoire-géographie dès le collège, et même dans l'enseignement primaire ; d'un autre côté aux enseignements universitaires des filières non spécialisées en économie (IUT tertiaires, LEA, Droit ...), des écoles spécialisées de gestion, etc...

Nous proposons de préciser notre problématique didactique pour l'étude des questions économiques, notamment lorsqu'elles sont « socialement vives », avant d'en proposer donner une rapide illustration.

## I. Problématique et grille de lecture

### 1. Problématique

#### A. La problématique didactique

Pour tracer les contours de notre problématique, nous partirons de la définition de la didactique proposée par Joshua et Dupin : « *La didactique d'une discipline est la science qui étudie pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignement, les conditions de la transmission de la culture propre à une institution et les conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant.* » (1993, p.2)

Si l'on applique cette définition au domaine particulier des enseignements « économiques » au sens large (en économie et en gestion), les champs d'analyses seront les suivants :

- Les *phénomènes d'enseignement* seront compris comme les modalités de fonctionnement de la situation didactique à propos de l'enseignement d'objets « économiques ».
- La question des *conditions de la transmission de la culture* s'entend de manière différente pour les enseignements et les niveaux concernés. En effet, la transmission de la culture générale, de la culture professionnelle, de la culture universitaire ou de la culture scientifique est soumise à des modalités spécifiques d'enseignement dues à l'histoire originale des enseignements économiques et des disciplines concernées, ainsi qu'aux spécificités des sciences de référence (économiques et de gestion), ou des pratiques sociales et des pratiques professionnelles de référence (le plus souvent, des pratiques d'entreprise).
- Les *conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant* concerneront notamment prise en compte des savoirs préalables à la situation d'enseignement scolaire ou universitaire (le « système de représentations-connaissances », Beitone-Legardez 1995) et l'analyse de la construction des savoirs en économie dans des contextes scolaires et universitaires.

#### B. Une analyse en terme de savoirs

La spécificité d'une problématique didactique, c'est, - d'abord -, de situer l'analyse par rapport aux savoirs. En effet, « *La didactique ... considère que la particularité des savoirs enseignés détermine des modes d'apprentissage et des modalités d'enseignement particuliers.* » (Develay, 1997, p.64)

Notre réflexion s'inscrit donc résolument dans les rapports aux savoirs<sup>2</sup> « économiques » ou, plus précisément, aux différents « genres » de savoirs (Chevallard). C'est pourquoi nous proposons un grille de lecture des questions liées aux enseignements économiques qui s'appuie sur une problématique en terme de « savoirs »<sup>3</sup>.

Nous avons construit une grille d'analyse de l'enseignement de l'économie<sup>4</sup> qui s'appuie sur la distinction entre trois genres de savoirs théoriquement bien distincts : les « savoirs de référence », les « savoirs sociaux », et les « savoirs scolaires ou universitaires » (*cf schéma, page suivante*) :

---

<sup>2</sup> Tout en restant dans une perspective didactique, notre réflexion s'inspire ici des travaux de l'équipe ESCOL sur le rapport au savoir (Charlot 1997, Charlot-Beautier-Rochex 1992 ; voir Legardez, 2001a).

<sup>3</sup> Ces savoirs sont aussi bien conceptuels que procéduraux (ici, les modes de raisonnements en économie).

<sup>4</sup> Cette grille a été construite pour étudier des questions des didactiques « régionales » des enseignements économiques, sociologiques, juridiques et de gestion, particulièrement lorsque ces question peuvent être considérées comme « socialement vives » (voir plus loin). Elle est également utilisée pour l'étude d'autres questions, comme celles issues des sciences humaines, des biotechnologies, etc...

- Les *savoirs de références* sont essentiellement des savoirs savants (ou scientifiques) et des pratiques sociales et professionnelles.

- Les *savoirs sociaux (ou naturels)* sont ceux des acteurs de l'école (des élèves et des étudiants, mais aussi des parents et des enseignants); ces savoirs construits hors du système scolaire et universitaire deviennent des « savoirs préalables » lorsqu'ils sont « importés » aux différents niveaux de ce système. Ils peuvent être partiellement constitués de véritables représentations sociales, et ils peuvent inclure des « résidus » de savoirs scolaires ou universitaires antérieurement « exportés » ; il s'agit alors de systèmes de représentations-connaissances.

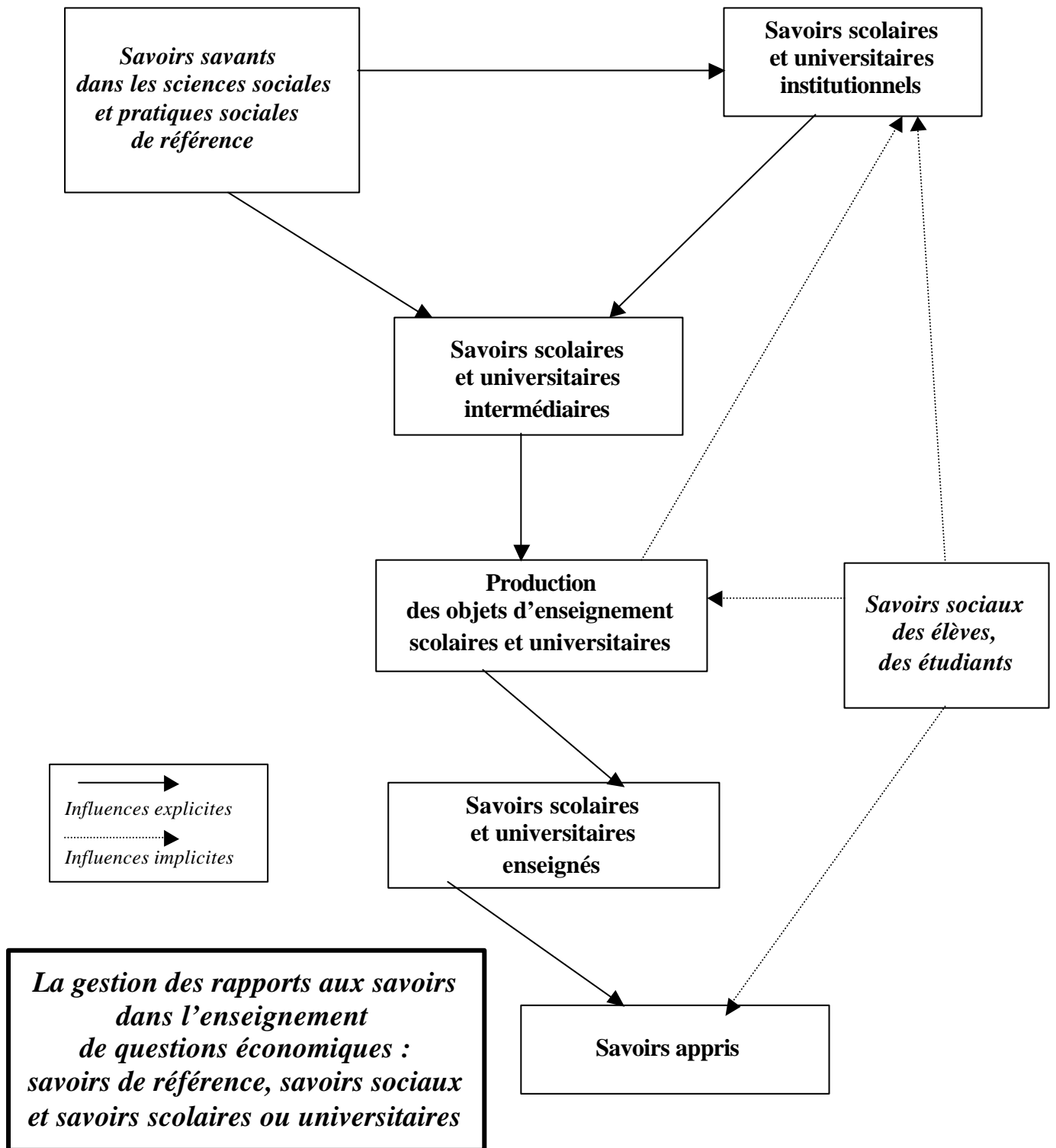
- Enfin, les *savoirs scolaires et universitaires* sont un troisième genre de savoirs. Ces savoirs sont construits essentiellement par les enseignants, d'une part en relation avec les deux autres genres de savoirs, et d'autre part avec les autres sous ensembles de savoirs scolaires ou universitaires : savoirs institutionnels de référence (programmes, référentiels, sujets d'examen, maquettes ...), savoirs intermédiaires (manuels, revues professionnelles ou pédagogiques...).

A tout moment du processus de production des objets d'enseignements scolaires ou universitaires, nous postulons que l'enseignant tente de gérer au mieux leurs rapports aux savoirs. Et nous faisons l'hypothèse que, quelle que soit sa position dans son système didactique particulier, le producteur de savoirs scolaires ou universitaires en économie tente de gérer, au mieux, ses distances aux différents savoirs.

Par delà les singularités plus ou moins marquées des enseignants eux-mêmes, les particularités des systèmes didactiques expliquent des régularités internes à chaque système. C'est ainsi que l'on peut faire une première distinction : système supérieur versus système secondaire des enseignements économiques, le second étant plus contraint que le premier du fait que la demande sociale y est relayée par la « noosphère » (groupe d'experts et hiérarchies scolaires). Une seconde distinction consisterait à tenir compte de la « filiarisation » des enseignements, dans le supérieur comme dans le secondaire : l'enseignement d'un même objet économique sera fortement déterminé par la culture de la filière concernée : sciences économiques versus AES, cursus spécialisés versus non spécialisés, pour l'enseignement supérieur, SES versus STT, STT versus sections tertiaires des lycées professionnels, pour l'enseignement secondaire. Des études de didactique comparée d'objets montrent que ces contraintes sont fortes et font diverger des enseignements qui seront, notamment, plus ou moins « problématisés ».<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Un travail récent a testé cette hypothèse, notamment sur l'enseignement des *revenus* dans les trois principales filières « économiques » de l'enseignement secondaire (voir Legardez, Alpe et alii, 2001). Des travaux plus anciens ont porté notamment sur l'enseignement de la "monnaie" de la classe de Première ES à la seconde année du premier cycle universitaire (voir Legardez, 2001a).



A. LEGARDEZ 3/2002

### C. Sur la vie des savoirs en économie

Y. Chevallard (1991) a montré que les processus de production des savoirs scolaires tendent à l'entropie : la plupart des savoirs scolaires sont des « savoirs morts » (tout au moins dans les enseignements de mathématiques au lycée).

Une telle affirmation demanderait sans doute à être fortement nuancée pour les savoirs universitaires en général, et surtout pour les enseignements économiques où une règle de « la soutenable obsolescence des savoirs » nous semble devoir être respectée, il n'en reste pas moins vrai que la tendance à la « sédimentation » des savoirs est forte. Le recours à des savoirs sédimentés et stockés est rassurant pour les acteurs du système ; on les voit se raccrocher à des savoirs provisoirement stabilisés, aussi bien pour les enseignants du secondaire auprès des programmes, référentiels et surtout des manuels et autres « savoirs intermédiaires », que pour les élèves auprès de ces mêmes manuels et du savoir institutionnalisé par l'enseignant<sup>6</sup>.

Or les savoirs (et donc les savoirs économiques) sont constamment les produits de processus en acte. Pour vivre, il doivent « circuler » entre les savoirs de références (savoirs issus des pratiques scientifiques, sociales ou professionnelles), les savoirs sociaux (produits dans les interactions sociales), et les savoirs scolaires et universitaires. La construction de ce que chaque acteur de la relation didactique considère comme « la bonne distance » aux différents savoirs serait donc aussi un compromis entre la tendance à l'entropie et la nécessité d'une néguentropie des savoirs.

On peut sans doute considérer que cette non-obsolescence est plus vitale dans les enseignements supérieurs que dans les enseignements secondaires, mais des études de didactique comparée entre niveaux et filières d'enseignements semblent nécessaires pour mieux éclairer cette question.

## II. Les conflits de savoirs sur des questions économiques, socialement vives

### 1. Les « questions économiques, socialement vives »

#### A. Définition

Nous proposons de définir une *question économique, (doublement) socialement vive (QSV)* comme, d'une part une question que la société qualifie « d'économique » et qui donne lieu à débats en son sein, et d'autre part une question qui est fortement débattue dans le champ des sciences économiques ou des sciences de gestion. Il s'agit de la plupart des questions qui sont aux programmes des enseignements secondaires et (potentiellement) de nombreuses questions étudiées dans les enseignements supérieurs comme la monnaie, le chômage, les revenus, l'entreprise, les marchés ..., à l'exclusion des questions les plus techniques et des outils de formalisation (mathématiques et statistiques).

En effet, ces questions sont vives dans la société : elles interpellent les pratiques et/ou les représentations sociales des acteurs scolaires et universitaires ; elles représentent un enjeu pour la société (globalement ou dans l'une de ses composantes) et suscitent des débats, voire des conflits ;

---

<sup>6</sup> Nous faisons référence à un travail sur « la circulation et la reproblématisation des savoirs » (IUFM-INRP), mené par une équipe de recherche en didactique des enseignements économiques, sociologiques, juridiques et de gestion de l'IUFM d'Aix-Marseille : Legardez A., Alpe Y., Chazalon D., Gavini A.M., Guidoni J.P., Lebatteux N., Ludwig-Legardez A. (Voir : Legardez, Alpe et alii, 2001).

enfin elles font souvent l'objet d'un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs scolaires et universitaires en ont, même sommairement, connaissance.

Ces questions sont également vives dans les savoirs de référence : elles donnent lieu à des débats souvent vifs dans les savoirs scientifiques et/ou dans les pratiques sociales de référence, et pour la plupart d'entre elles plusieurs systèmes explicatifs (paradigmes) sont en concurrence.

Précisons à nouveau que ces questions sont potentiellement vives, mais que leur traitement didactique peut aboutir à en évacuer (à la limite) toute vivacité<sup>7</sup>.

## B. La gestion des rapports en savoirs dans les enseignements économiques

L'étude de situations d'enseignement de questions économiques socialement vives pose donc des problèmes particuliers :

- On peut penser, en effet, que l'enseignant aura d'autant plus de problèmes spécifiques à gérer que l'objet d'enseignement scolaire ou universitaire concerné renverra à des questions particulièrement vives dans l'un ou dans les deux autres genres de savoirs. Le « degré de vivacité » aurait alors une influence sur son travail. C'est ainsi qu'à certaines périodes la question du chômage a été d'une part une question vive de société où chaque sujet social se trouvait directement ou indirectement concerné, alors qu'elle était d'autre part l'objet de vifs débats entre les économistes et les sociologues. De même, le degré de vivacité de la question de l'entreprise peut varier en fonction des débats en cours dans la société (ou dans certains de ses sous-ensembles), dans les sciences de gestion..., mais aussi en fonction de son statut dans les savoirs à enseigner : objet d'études comme les autres dans les premiers cycles économiques et en SES, méta-objet en économie-gestion et dans les écoles de commerce<sup>8</sup>.

- L'enseignant va chercher à légitimer son enseignement, soit par rapport à la demande sociale (de la société globale et des groupes sociaux et professionnels), soit par rapport aux savoirs scientifiques et aux pratiques sociales de référence ; il s'agit alors de légitimations externes. Par ailleurs, il légitimera encore son enseignement par rapport aux savoirs scolaires de référence, pour les enseignements secondaires, ou à des maquettes d'enseignements, pour les enseignements supérieurs ; il s'agit alors de légitimations internes. Enfin, parfois, les enseignants tentent de légitimer aussi leurs enseignements en fonction de ce qu'ils se représentent des savoirs sociaux et des pratiques sociales des élèves et des étudiants.

- Dans son enseignement de questions socialement vives, l'enseignant en économie va chercher à gérer les *bonnes distances* entre les différents savoirs : les savoirs de référence (savoirs scientifiques ou pratiques sociales et professionnelles). L'enseignant du Supérieur peut considérer ces distances comme internes aux savoirs universitaires (dans les enseignements supérieurs de spécialistes en économie ou en gestion). L'enseignant du Secondaire cherchera à construire éventuellement ses propres distances externes aux savoirs de référence, mais surtout les bonnes distances internes aux savoirs scolaires : les savoirs institutionnels de référence (les savoirs à enseigner : programmes, référentiels, instructions ...) et aux savoirs intermédiaires (manuels, sujets d'examens, revues professionnelles...). Tout enseignant peut encore (éventuellement) construire des distances aux savoirs non scolaires des élèves (leurs savoirs sociaux construits hors du système scolaire et universitaire) qui peuvent inclure des résidus de savoirs scolaires et universitaires et de véritables représentations sociales.

- On peut considérer que l'enseignant est alors conduit à une double reproblématisation : d'une part celle qui concerne ce qu'il cherche à faire circuler entre les genres de savoirs et son enseignement, et d'autre part celle qui l'amène à *activer* ou à *neutraliser* son enseignement de

<sup>7</sup> La question est en effet posée dans d'autres termes par ceux qui considèrent qu'il n'y a, à un moment donné, qu'un seul état de la science économique normale (voir Fitoussi, 2001).

<sup>8</sup> Voir : Chazalon et alii, 2001.

questions socialement vives pour qu'elles deviennent *enseignables*. L'estimation par l'enseignant des risques liés aux degrés de vivacité de ces questions le conduit en effet à chercher à en activer (« réchauffer ») ou à en neutraliser (« refroidir ») l'enseignement dans la classe ou dans le groupe. En particulier, on peut penser qu'au moins trois séries de variables peuvent avoir une influence : la tension entre hétérogénéité et homogénéité des champs de référence, celle entre proximité et éloignement des pratiques sociales, et celle entre activation et neutralisation des conflits de valeurs. Le risque ayant tendance à augmenter en fonction de la dominante du premier terme des oppositions, alors que pour les élèves et les étudiants le sens des apprentissages en économie pourrait varier de manière inverse.

Les risques auxquels sera confronté l'enseignant relèvent alors de trois types de problèmes de gestion didactique : celle de la bonne distance entre les genres de savoirs, celle de la nécessaire mise à distance des pratiques sociales, et celle de l'interaction pédagogique (en particulier lorsque sont activés des conflits de valeurs)<sup>9</sup>.

## 2. *Conflits de savoirs et questions économiques*

### A. Les savoirs en concurrence sur des questions économiques

Au sens large, on peut donc avancer qu'il existe une pluralité de discours dans le champ des questions économiques. La validation des discours et du champ serait alors essentiellement d'ordre social. C'est ainsi que P. Vergès écrit : « *Nous désignons par représentations économiques les représentations sociales d'un domaine particulier : celui que la société dénomme économique.* » (in Jodelet, 1989, note p.387)

Cette définition peut paraître tautologique et exagérément extensive ; en fait, elle met l'accent sur la légitimation sociale du champ. Il serait bon de préciser néanmoins que ce champ n'est pas isomorphe selon le genre de savoir (savoir scientifique et pratiques professionnelles de référence, savoir naturel, savoir scolaire) :

- Le champ des savoirs scientifiques en économie sera défini par la communauté des scientifiques du champ (autolégitimation, classique dans les domaines scientifiques), alors que le champ des pratiques professionnelles sera circonscrit par la communauté restreinte des experts professionnels (d'entreprise, par exemple).

- Le champ des savoirs naturels<sup>10</sup> aura des contours mal définis, et évoluera au rythme de la société elle-même et de la place occupée par l'économie dans la sphère idéologique et médiatique.

- Enfin, le champ des savoirs scolaires et universitaires en économie sera une résultante du double travail de transposition didactique : transposition externe par les décideurs et les experts concernés qui, - partant des savoirs scientifiques et/ou des pratiques professionnelles ainsi que de la demande sociale - produira des savoirs à enseigner ; puis transposition didactique interne par laquelle l'enseignant élaborera ce qu'il considère comme enseignable en fonction de ses objectifs, de son environnement didactique et de ce qu'il anticipe des capacités d'apprentissage des élèves et des étudiants<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> Les savoirs en acte sont donc le résultat (provisoire et précaire) de ces processus de distanciation.

<sup>10</sup> Le qualificatif de « naturels », bien que conforme à la littérature de psychologie sociale, peut induire en erreur puisqu'il s'agit bien de savoirs très « socialisés » résultant de l'exercice de la personnalité sociale des individus.

<sup>11</sup> Le travail transpositif peut évidemment être raccourci, voire fortement amputé -, notamment dans les enseignements universitaires. Mais, sauf cas exceptionnel d'enseignement en prise directe sur la recherche, ce travail est incontournable.

## B. Les « savoirs naturels » sur des questions économiques

L'une des caractéristiques des savoirs *économiques* est qu'ils vivent aussi, inéluctablement, dans les savoirs dit « naturels ». Pour ce qui concerne ces savoirs « naturels » sur l'économie (ses représentations sociales), P. Vergès insiste beaucoup sur leur double dimension individuelle et sociale. En s'inscrivant clairement dans la lignée du fondateur de la théorie des représentations, il écrit : « *Précisons que par représentations sociales nous désignons, à la suite de S. Moscovici, les représentations construites dans le cadre des pratiques quotidiennes et partagées par l'ensemble d'un groupe social au-delà des particularités individuelles.* » (1989, p.390)

Selon nous, ces représentations sociales intéressent les didacticiens<sup>12</sup> ; la prise en compte des représentations dans le domaine didactique (donc des « savoirs préalables des élèves et des étudiants) ne nie pas l'identité de chaque apprenant, mais permet de préciser le positionnement de chacun au sein du savoir collectif en construction.

Par ailleurs, en s'inspirant de P. Vergès (1989), on peut distinguer trois niveaux de déterminations sociales des représentations sociales de l'économie :

- une *matrice culturelle d'interprétation*. Elle comprend elle-même, d'une part des éléments de cultures nationales : par exemple, la représentation globale de l'économie est centrée différemment selon la nationalité des individus, principalement sur l'état, les banques ou l'entreprise, - la stabilité relative de ces centrations étant forte (Vergès-Albertini-Legardez, 1995) -, et d'autre part des éléments caractéristiques du groupe social d'appartenance : les représentations du rôle de l'entreprise dans l'économie peuvent être différentes en fonction du milieu social des individus (patrons, cadres, ouvriers, employés, chômeurs, inactifs ... par exemple)<sup>13</sup>.

- des *pratiques sociales* qui peuvent être des activités professionnelles, monétaires, de consommation, d'entreprise ... Ces pratiques peuvent être indirectes, ou directes pour les individus d'âge scolaire et universitaire (et même professionnelles, dans le cas des stages ou de l'alternance dans les enseignements professionnels).

- les *discours qui circulent* à un moment donné dans la société. Il sont le fait des médias, des organisations sociales (associations, partis, syndicats...), des personnes influentes (intellectuels...) et plus largement de tous les membres de la société (le débat idéologique). Les discours sur l'économie étant souvent considérés comme des discours d'opinions, le discours de chacun (discours du « café du commerce ») peut avoir autant de poids, auprès du plus jeunes surtout, que celui d'un spécialiste de l'économie ou d'un professionnel reconnu par ses pairs<sup>14</sup>.

Enfin, les représentations sociales de l'économie sont en perpétuelle évolution sous l'influence de ces mêmes déterminants, même si elle peuvent paraître relativement stables sur le court terme<sup>15</sup>.

L'enseignant peut choisir d'ignorer superbement cette « forme de connaissance » de l'économie ; mais il ne peut alors s'étonner d'en voir resurgir des éléments, au cœur de ses séquences d'enseignement, - même dans les enseignements supérieurs -, par exemple lorsqu'il donne la parole aux apprenants ou lors d'évaluations.

---

<sup>12</sup> Notre positionnement théorique dans la perspective de « l'école d'Aix » des représentations sociales (Abric, Flament, Vergès) nous semble pertinent au regard du champ d'analyse didactique. ( Voir la contribution de N. Lebatteux).

<sup>13</sup> De nombreux travaux ont montré néanmoins que l'influence du groupe d'appartenance diminue généralement en fonction de l'âge et du parcours scolaire.

<sup>14</sup> Cette caractéristique est spécifique des discours en sciences sociales ; elle se retrouve dans la perception des enseignements qui y sont liés comme les enseignements économiques. Voir, par exemple, Léziart 1995.

<sup>15</sup> En fait, une représentation sociale ne change véritablement que quand son système central change ; par contre, ses systèmes périphériques sont en perpétuelle évolution.



### C. Les trois épistémologies en concurrence

La question des savoirs économiques ne peut donc se concevoir en dehors d'une étude de leurs rapports, non plus que d'une réflexion de type épistémologique. Les débats sont anciens pour les enseignements universitaires et pour ceux des SES, et ils ont mis aux prises tous les principaux acteurs du champ<sup>16</sup> ; il restent émergents pour les autres disciplines concernées<sup>17</sup>.

Au sens strict, la question épistémologique peut s'entendre ici comme l'étude de la nature des savoirs savants dans les disciplines des sciences sociales (particulièrement de l'économie, mais aussi de la sociologie, du droit et de la gestion). Le statut épistémologique de ces savoirs surdétermine les questions de leur transposition.

Au sens large, on peut parler de trois *épistémologies* (Develay) ou de trois systèmes de rapports aux savoirs qui coexistent dans l'acte d'enseignement :

- l'épistémologie scientifique des savoirs de référence, qui peut être importée comme telle dans les savoirs à enseigner ou modifiée par la noosphère des enseignements secondaires ou par la communauté des enseignants universitaires (le plus souvent l'un de ses sous-ensembles) ;
- l'épistémologie de l'enseignant, - influencée par son histoire privée -, et qui peut être notablement différente de l'épistémologie institutionnelle et de celle de la noosphère ;
- l'épistémologie de l'élève ou de l'étudiant qui est fortement influencée par les représentations qu'il s'est construit sur le statut des discours à vocation scientifique sur le social (où se mêlent opinions et connaissances), sur le statut des disciplines (économie, gestion), sur son rapport à l'École, à l'Université et au Savoir. Ces représentations peuvent être partagées par l'ensemble des élèves d'une classe ou des étudiants d'une division, ou être partiellement contradictoires selon les sous-groupes.

On conçoit alors la difficulté à gérer ces conflits de rapports aux savoirs que va devoir assumer l'enseignant des disciplines « économiques » (et plus généralement de questions socialement vives). La recherche en didactique ne peut donc faire l'économie d'en analyser finement les entrelacs.

## III. Un exemple : enseigner l'incertitude et le risque en économie

Nous ne retiendrons ici que les principaux résultats d'une recherche menée sur une population de jeunes européens de 16 à 19 ans (pour la France d'élèves de Première puis de Terminale, donc en fin du second cycle des lycées), sur la question de l'enseignement de l'incertitude et du risque en économie (Legardez et alii, 2000 et Legardez 2001b).

### 1. Sur la recherche

#### A. Les étapes de la recherche

Une enquête par questionnaire de représentations sociales et de connaissances a été passée en contexte scolaire. Une question de représentations spontanées est suivie d'autres questions de confirmations, réfutations et explicitations (Vergès 2001). Les populations enquêtées (passation en mai 2000) sont des jeunes européens de 16 à 18 ans, engagés dans des formations économiques. Ils

<sup>16</sup> Les débats récents sur les enseignements économiques universitaires ont bien cette dimension (Fitoussi, 2001). Parmi les plus récents travaux de référence, on peut citer ceux de J.M. Berthelot (2001) sur l'épistémologie des sciences sociales et de C. Mouchot (1996) sur la méthodologie économique.

<sup>17</sup> On peut retrouver ces discussions dans des travaux de didactique des SES (Chatel 1995 et 2001, Legardez 2001a) ainsi que dans les revues professionnelles comme « Documents pour l'enseignement économique et social », « Tertiaire » et les « Cahiers d'Economie-Gestion ».

se répartissent entre : 129 élèves pour la France (des filières de sciences économiques et sociales, économie-gestion, lycées professionnels tertiaires), 200 élèves pour l'Italie et 93 élèves pour les « Pays du Nord » (Danemark et Suède).

La diversité des populations d'élèves suppose que soient prises les précautions d'usage concernant notamment les conditions (non totalement maîtrisées par les chercheurs) de la passation des questionnaires, les problèmes éventuels de traduction, et les caractéristiques des élèves : groupes d'âges, niveaux d'études ... qui ne sont pas rigoureusement identiques.

Des entretiens d'explicitation (2001), sous forme d'entretiens semi directifs, ont été menés en Italie et en France par des chercheurs, auprès de petits groupes d'anciens élèves ayant répondu au questionnaire 2000, dans un contexte scolaire ou universitaire (mais non didactique, et en dehors de la présence d'un enseignant). Les effectifs concernés sont un groupe de 10 élèves de terminale économique et sociale (ES) pour la France, et trois groupes pour l'Italie de 10 étudiants en tout (en université ou école spécialisée).

## B. Les définitions de l'incertitude et du risque

On pourrait résumer les définitions qui ressortent des questionnaires et des entretiens, sous forme de raisonnements logiques et en utilisant les expressions des jeunes :

- Sur l'incertitude :

En partant du double postulat que : « *l'incertitude, c'est la vie* » et que « *l'économie, c'est la vie* », les jeunes en tirent les conséquences que « *l'incertitude en économie est normale* », consubstantielle à l'économie de marché.

Les corrélats seraient alors : rien ne peut vraiment avoir d'influence sur son existence, voire son importance, et surtout pas pour les petits acteurs de l'économie : « *c'est une fatalité ; il faut faire avec* ».

- Sur le risque :

Le postulat serait que « *le risque, c'est un choix* » ; il est pris consciemment par certains acteurs économiques (essentiellement les entrepreneurs), et dans le cadre du fonctionnement normal de l'économie de marché.

La restriction suivante est néanmoins souvent avancée : alors que les petits l'assument complètement, les gros ont les moyens de s'en prémunir partiellement.

- Sur la différence entre incertitude et risque :

Les jeunes font bien une distinction entre le risque et l'incertitude : pour eux, le risque est attaché à un choix individuel inhérent à l'activité économique des acteurs réels (les petits entrepreneurs), alors que l'incertitude proviendrait de puissances extérieures sur lesquelles les individus n'auraient que peu de prise : « *Le risque dépend de notre choix, l'incertitude dépend des autres* ».

## C. La « vivacité » de l'enseignement de l'incertitude et du risque en économie

### 1- Les débats sont vifs dans la société :

Les élèves ont des savoirs sociaux fortement structurés sur ces questions. Contrairement à ce que pouvait laisser penser la (relative) nouveauté des thèmes, les élèves des pays concernés - et probablement l'ensemble des jeunes adultes des pays à économie de marché - ont des savoirs préalables (en contexte scolaire) sur « l'incertitude et le risque en économie », assez fortement structurés autour de leur « normalité en économie de marché ».

Les débats sont vifs actuellement en Europe, notamment : sur la question de la nécessité et de la possibilité de réguler ces aléas de l'économie de marché (avec des différences entre le Sud et le Nord de l'Europe), ainsi que sur celle des conséquences de la mondialisation sur les économies

nationales ou sur la gestion des entreprises, ou encore sur la vie de tous les jours avec les risques écologiques, les risques alimentaires ...

La pression de nos sociétés est forte sur les systèmes scolaires pour qu'ils intègrent la question de la gestion des aléas dans l'économie.

## 2- Les débats sont vifs dans les théories économiques :

La question de l'incertitude et du risque en économie est donc souvent traduite dans celle de l'intégration du futur (par définition inconnu) dans les décisions des agents économiques. A cette question fondamentale, les économistes ont donné différentes réponses qui ont donné lieu à de nombreux débats.

A titre d'exemples (et sans prétendre entrer dans les raffinements théoriques), on peut avancer que :

- dans les théories marxiste et institutionnaliste (« holistes »), les micro-décisions des agents économiques n'ont guère de poids ; elles sont les conséquences du fonctionnement de l'économie globale : le futur est celui du système, à la fois évident sur le long terme et sans intérêt pour le très court terme ;

- dans la théorie néoclassique (« individualiste ») de la concurrence (Walras), l'information est parfaite et complète ; les agents économiques peuvent donc, à tout moment, prendre la décision rationnelle qui convient, et par là conduire l'économie globale à son optimum (Pareto) ;

- devant l'irréalisme de l'hypothèse néoclassique (et depuis Coase, 1937), la plupart des économistes ont cherché à prendre en compte le risque et l'incertitude dans leurs théories. Selon les écoles, la prise en compte de l'imprévisible est considérée comme « endogène » ou « exogène » aux décisions des agents ; c'est ainsi que :

- les théories de l'incertitude « endogène » sont antagonistes : pour certains (Lucas) les anticipations des agents sont rationnelles, la situation se ramène donc finalement à l'hypothèse néoclassique de base ; pour d'autres (Keynes), l'incertitude est « radicale » ; elle est consubstantielle à la fondamentale méconnaissance du futur ;

- les théories de l'incertitude « exogène » sont diverses : pour certains (Neumann, Morgenstern), on peut calculer « l'utilité espérée » des décisions économiques par des calculs de probabilités : le futur est apprivoisé ; pour d'autres (Simon), l'incertitude radicale concernant le futur et la limitation des capacités de calculs amènent à prendre en compte la « rationalité limitée » des agents, et la décision n'est plus optimale, mais satisfaisante (satisficing).

On peut encore noter que l'on attribue à Knight (« Risk, Uncertainty and Profit », 1921) la distinction entre risque et incertitude : le risque est associé à des événements probabilisables, et l'incertitude à des événements non probabilisables. On peut également remarquer que l'importance de la question n'a cessé de croître avec la généralisation de l'économie de marché, le désinvestissement partiel de l'Etat (fin du plan « réducteur d'incertitude » en France ...), le développement des préoccupations de gestion des entreprises et des organisations.

La floraison de théories est constante, particulièrement dans les sciences de gestion. De plus, certains théoriciens critiques souhaitent réintroduire l'incertitude radicale au sein de la réflexion économique (Sapir 2000, Latouche 2001).

Enfin, l'enseignement de ces questions est en fort développement dans les universités, alors que la demande sociale s'accroît pour qu'elles soient présentes dans les autres niveaux d'enseignement (éducation à l'environnement, à la santé, à la citoyenneté).

## 2. Comment éclairer une stratégie didactique sur le thème de l'incertitude et du risque en économie ?

### A. Prendre en compte les savoirs préalables de apprenants

La prise en compte de quelques-uns de ces résultats pourrait aider à construire une stratégie didactique, en évitant des obstacles et en profitant d'appuis repérés dans les savoirs préalables des élèves (ici, en fin de second cycle de l'enseignement secondaire et au début du premier cycle de l'enseignement supérieur).

- L'enseignant peut repérer d'éventuels *obstacles*, comme la question elle-même de la « gestion des aléas économiques » qui est a priori contradictoire avec la double certitude que, d'une part le futur ne peut pas être connu, et que d'autre part ces aléas sont consubstantiels à l'économie de marché, ... et donc que rien ne peut véritablement les limiter. On peut alors suggérer que ce probable obstacle pourrait être travaillé préalablement à toute autre activité d'enseignement-apprentissage. Il faudrait également pouvoir prendre en compte l'obstacle général de la difficile distanciation par rapport au propre vécu de l'apprenant, nécessaire pour accepter l'apprentissage de savoirs économiques autonomisés et abstraits. On a constaté la tendance des élèves européens à penser l'économie à partir de leur propre expérience (ou celle de leurs proches) (Vergès et alii, 1995).

- L'enseignant peut également chercher à prendre *appui*, par exemple sur la conviction que les petits entrepreneurs subissent de plein fouet le risque économique, alors que les « gros » pourraient s'en affranchir partiellement grâce aux connaissances économiques. Il pourrait encore s'appuyer sur la distinction entre le domaine du certain (domaine de la *consommation*) et de l'incertain (domaines de la *crise*, du *travail*, des *revenus*) sur laquelle l'enseignant pourrait s'appuyer pour aborder la question de la gestion des aléas économiques.

- L'enseignant pourra encore chercher à doser le degré de théorisation de l'enseignement : soit en limitant le recours à la théorisation (notamment selon le niveau de l'enseignement économique) - sans néanmoins effacer la nécessaire problématisation de la question - , soit en prenant en compte les obstacles et appuis spécifiques dans chaque théorie. Par exemple, on peut penser que l'incertitude radicale keynésienne ne devrait guère rencontrer d'obstacle (autres que l'abstraction de la théorie), alors que le postulat d'information parfaite et de monde parfaitement connu des néoclassiques devraient entrer en contradiction avec les savoirs préalables des jeunes.

### B. Construire une stratégie didactique

Il resterait à construire une stratégie didactique spécifique, faite de choix relatifs aux objectifs généraux (du niveau dans le système éducatif, de la filière d'enseignement...), aux objectifs spécifiques de l'enseignant, à sa connaissance des savoirs préalables des élèves, à ses propres rapports aux savoirs de référence, et aux conditions spécifiques de la situation didactique...

On conçoit, à partir de cet exemple, que la didactique n'est pas prescriptive : l'apport de la perspective didactique ne conduit pas ici de proposer un module clé en main pour l'enseignement de l'incertitude et du risque, ni même une série de modules pour les différents niveaux d'enseignements et les différentes filières.

Par contre, ces recherches permettent d'attirer l'attention des enseignants sur des résultats d'un travail d'analyse didactique sur un objet d'enseignement, résultats susceptibles d'éclairer le travail de producteurs d'enseignement scolaire ou universitaire ... sans que rien ne garantisse que l'environnement didactique permettra de dérouler la séquence construite a priori, ... ni que ces savoirs enseignés seront appris, ... encore moins qu'ils seront acquis.

## Conclusion

Plusieurs des questions abordées ici n'ont pu qu'être esquissées ; elles mériteraient évidemment d'être reprises et illustrées par des travaux existants ou en cours ; certaines pourraient s'intégrer dans des programmes de recherches sur la didactique des enseignements de l'économie et des questions socialement vives ; d'autres mériteraient de donner naissance à d'autres programmes de recherches.

Parmi ces questions, quelques-unes permettraient particulièrement d'éclairer les enseignants dans leur quête de la construction du sens dans les enseignements de l'économie :

- celle de la définition et de la caractérisation de « régimes didactiques » dans les enseignements économiques : celui (ou ceux) des enseignements secondaires, ceux des IUT et des BTS, ceux des premiers cycles universitaires, ceux des deuxième et troisième cycles, ceux des cursus spécialisés en économie ou en gestion, etc ;
- celle des références pour les enseignements économiques : savoirs scientifiques et pratiques sociales de référence pour les enseignements supérieurs, savoirs scolaires institutionnels, savoirs universitaires ... voire savoirs autolégitimés pour les enseignements secondaires ;
- celle des outils d'analyse des savoirs préalables des élèves et des étudiants et de leurs modalités de prise en compte dans des stratégies didactiques ;
- celle des conditions et modalités de problématisation dans les enseignements économiques, pouvant mener aux débats argumentés que de nombreux enseignants et étudiants du Secondaire et du Supérieur appellent de leurs vœux (Fitoussi, 2001).

Si les didactiques se caractérisent bien par *le choix d'analyser les rapports d'enseignement et d'apprentissage en suivant le fil des rapports aux savoirs*, chacune est marquée par les spécificités de la discipline concernée et des savoirs qui y sont travaillés. Le développement d'études de didactique comparée des enseignements économiques et de gestion devrait donc permettre de contribuer à éclairer les enjeux et les débats sur l'enseignement de l'économie, - partiellement sans doute, mais à un même degré de dignité que d'autres contributions plus traditionnelles dans la communauté (ou dans les communautés) des enseignants d'économie -.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABRIC J.C. (1994) *Pratiques sociales et représentations*, PUF
- BEITONE A., LEGARDEZ A. (1995) Enseigner les sciences économiques. Pour une approche didactique, *Revue française de Pédagogie* n°112, p.33-45
- BEITONE A., LEGARDEZ A. (éd.) (1997), *Travaux en didactique des sciences économiques et des sciences sociales*, Publications de l'Université de Provence
- BERTHELOT J.M. (2001), *Epistémologie des sciences sociales*, PUF
- CHARLOT B., (1997), *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Anthropos
- CHARLOT B., BEAUTIER E., ROCHEX J.Y. (1992), *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, A. Colin
- CHATEL E. (dir) (1995), *Marchés et prix, savoirs enseignés et façons d'enseigner en sciences économiques et sociales*, INRP
- CHATEL E. et alii (2001), *Elèves et professeurs en classe de SES. Pédagogies actives et activité intellectuelle de l'élève*, INRP
- CHAZALON D. et alii (2001), Savoirs préalables et représentations sociales sur l'entreprise en économie-gestion, *Tertiaire* n°97
- CHEVALLARD Y. (1991) *La transposition didactique*, La Pensée Sauvage, (1ère éd., 1985)

- DEVELAY M. (1997) Origine, malentendus et spécificités de la didactique, *Revue Française de Pédagogie* n°120, p.59-66
- FITOUSSI J.P. (2001) *L'enseignement supérieur des sciences économiques en question*, Fayard
- FLAMENT C. (1994) Structure, dynamique et transformation des représentations sociales, in : ABRIC J.C., *Pratiques sociales et représentations*, PUF
- JODELET D. (éd.) (1994), *Les représentations sociales*, PUF, (1ère éd., 1989)
- JOHSUA S., DUPIN J.J. (1993) *La didactique des sciences et des mathématiques*, PUF
- LATOUCHE S. (2001), *La déraison de la raison économique. Du délire d'efficacité au principe de précaution*, Albin Michel
- LEBATTEUX N. (2000) *L'utilisation de l'analyse des représentations sociales en didactique des enseignements professionnels tertiaires. L'exemple de l'entreprise en lycée professionnel*, DEA (A. LEGARDEZ, dir.), Université de Provence
- LEGARDEZ A. et alii (2000) An investigation of students' social representations on uncertainty category, Communication introductive au colloque de l'AEEE (Association of european economics education) sur le thème « Uncertainty and risk. The role of economics and business education. European and global context », Milan, 8/2000, in *Actes du colloque*
- LEGARDEZ A. (2001a) *La didactique des sciences économiques et sociales ; bilan et perspectives*, Publications de l'Université de Provence
- LEGARDEZ A. (2001b) Enseigner l'incertitude et le risque dans les cursus économiques en Europe, *communication au colloque international de l'EERA, Lille 9/2001*
- LEGARDEZ A. et alii (2001) La construction des objets d'enseignements scolaires sur des questions socialement vives : problématisation, stratégies didactiques et circulation des savoirs, *communication au 4<sup>ème</sup> colloque AECSE « Actualité de la recherche en éducation et formation », Lille 9/2001*
- LEGARDEZ A., ALPE Y. et alii (2001) La construction des objets d'enseignement scolaires sur des questions socialement vives : problématisation, stratégies didactiques et circulation des savoirs, in *Actes du 4<sup>ème</sup> congrès AECSE « Actualité de la recherche en éducation et formation », Lille 9/2001*
- LEZIART J. (1995) *Le métier de lycéen et d'étudiant ; rapport aux savoirs et réussite scolaire*, L'Harmattan
- MOUCHOT C. (1996), *Méthodologie économique*, Hachette
- PERRENOUD P. (1995), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, PUF (1<sup>ère</sup> éd., 1989)
- SAPIR J. (2000), *Les trous noirs de la science économique. Essai sur l'impossibilité de penser le temps et l'argent*, Albin Michel
- TRIBY E. (1994), L'enseignement de l'économie au lycée et à l'université : l'altérité de deux systèmes didactiques, *DEES n°95*
- VERGES P. (1996), Eléments pour une intégration des représentations sociales de l'économie dans l'enseignement, *Actes des 1ères Journées de didactique des Sciences Economiques et Sociales*, IUFM d'Aix-Marseille, miméo
- VERGES P. (1989) Les représentations sociales de l'économie : une forme de connaissance, in : JODELET D., *Les représentations sociales*, PUF, (2ème éd., 1994)
- VERGES P. (1992), L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central, *Bulletin de Psychologie XLV, 405, p.203-209*
- VERGES P. (1995), L'évolution des représentations économiques des jeunes français de la sixième à la terminale, *Actes de l'Université d'été sur la didactique des SES : aspects français et étrangers*, CERPE-MEN
- VERGES P. (2001) L'analyse des représentations sociales par questionnaires, *Revue Française de Sociologie*, 42-3
- VERGES P., ALBERTINI J.M., LEGARDEZ A. (1995), *Mental representations of the economy : a key factor in economic progress, French report*, CNRS