



HAL
open science

La mise en activité : histoire et pratiques

Paul-Marie Libeau

► **To cite this version:**

| Paul-Marie Libeau. La mise en activité : histoire et pratiques. Education. 2020. dumas-02976064

HAL Id: dumas-02976064

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02976064v1>

Submitted on 23 Oct 2020

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

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

Paul-Marie LIBEAU

La mise en activité : histoire et pratiques

Sous la direction d'Anne DECULTOT



Master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation, et de la Formation

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mes professeurs de l'INSPE pour leur accompagnement, leur écoute et leurs conseils tout au long de cette année, et notamment Mmes Décultot, Motais et Bertrand.

Je remercie également Patrice mon tuteur, pour sa patience, sa capacité à dédramatiser et à me faire progresser, lentement mais sûrement.

Un grand merci enfin à Eugénie, Samuel et mes parents pour leur relecture et leurs judicieux conseils.

Sommaire

Remerciements.....	1
Introduction.....	3
I. Retour sur la construction d'une norme pédagogique.....	5
A. De l'innovation pédagogique à l'injonction officielle : la mise en activité des années 1880 à nos jours.....	5
B. La mise en activité des élèves en SES : une pratique au principe de "l'esprit des SES" et ses limites.....	16
II. La mise en activité dans le quotidien d'un professeur stagiaire.....	23
A. Des tentatives de mise en activité à travers des dispositifs variés.....	23
B. Mettre en activité les élèves malgré le confinement.....	33
C. Jeux sérieux ou travail de terrain : des pistes à explorer.....	35
Conclusion.....	37
Annexes.....	38
Annexe 1 :.....	38
Annexe 2 :.....	39
Bibliographie.....	40
Table des matières.....	43

Introduction

La mise en activité peut être définie en se référant au préambule du programme de cycle terminal de Sciences Économiques et Sociales comme tout dispositif permettant une "authentique activité intellectuelle" des élèves. Elle consiste à la fois à susciter l'intérêt des élèves et à les pousser à l'effort intellectuel afin qu'ils puissent s'approprier savoirs et savoirs-faire.

Pour un professeur stagiaire, la mise en activité des élèves sonne à la fois comme une injonction permanente, et un idéal délicat à atteindre ; cela implique une certaine manière de penser l'écriture des cours, en gardant en permanence à l'esprit que connaissances et compétences ne peuvent être authentiquement intégrées et acquises qu'à la condition d'avoir poussé les élèves à les manipuler et se les approprier. Cela demande par ailleurs une vraie pratique et beaucoup d'expérience ; à mon niveau, cela a consisté à tenter un certain nombre de dispositifs sans vraiment savoir à l'avance ce que cela pouvait donner, et être dans une dynamique d'essais-erreurs-améliorations tout au long de l'année.

De manière plus générale, il est assez difficile en tant que jeune professeur de réaliser que ses cours ne semblent ni passionnants, ni captivants (et parfois même vraiment tout l'inverse). Si le cours magistral et les phases de prise en note du cours se sont révélés être d'excellents moyens d'avoir le calme, ils n'en restaient pas moins assez peu satisfaisants, compte tenu de la passivité des élèves qu'ils impliquaient. Partant de là, chercher à mettre les élèves en activité semblait être un objectif plus stimulant, pour eux comme pour moi.

L'un des objectifs de cet écrit est donc de présenter les résultats concrets de ce questionnement en insistant notamment sur les dispositifs de travail en groupe. Ces derniers semblent en effet être l'outil propice à la mise en mouvement des élèves, et préalable indispensable à la mise en activité au sein de la classe. Le travail en groupe doit toutefois amener ou faciliter la mise en activité, sans être considéré comme une fin en soi ; il ne constitue par ailleurs pas un aiguillon suffisamment efficace pour motiver seul les élèves sur le long terme : si l'on observe un effet nouveauté à l'instauration des premiers travaux en groupes (en binômes ou quatuors), qui pousse spontanément à la mise en activité, celui-ci s'estompe rapidement. Cela rend donc nécessaire la définition d'un enjeu concret, clair et incitatif, généralement sous forme de trace écrite potentiellement ramassée et notée, afin de s'assurer de l'investissement des élèves sur le long terme.

Cette trace écrite ne doit cependant pas uniquement être considérée comme une contrainte imposée à l'élève ou un nécessaire "bâton" permettant l'investissement de celui-ci, mais également

comme l'un des résultats tangibles de la mise en activité, ayant vocation à remplacer certains passages de cours dictés par le professeur. La place de la trace écrite au sein des activités proposées n'a toutefois pas été forcément évidente, et nous aurons l'occasion de revenir sur ce point.

Avant de faire le compte-rendu réflexif et critique des activités proposées au cours de l'année de stage, ce travail se propose de faire un détour du côté de l'histoire. Cela permettra à la fois de mesurer le degré d'originalité de cette injonction actuelle, progressivement devenue norme au cours du siècle dernier, mais aussi de comprendre les multiples interprétations qu'on a pu donner de la mise en activité. En l'occurrence, cette idée de mettre l'élève en activité, ou de recourir aux "méthodes actives" puise entre autre ses sources dans la philosophie du XVIII^e siècle et notamment l'oeuvre de Rousseau, et est âprement discutée à la fin du XIX^e siècle et tout au long du XX^e siècle, que ce soit par les hommes politiques, les innovateurs pédagogiques, le corps des inspecteurs, des enseignants ou de leurs formateurs.

Si cette question de la propagation de l'idée de mise en activité se pose pour l'ensemble du système d'enseignement, elle se pose de manière accrue dans le cas des Sciences Économiques et Sociales. Cette discipline récente à l'histoire mouvementée a dû se battre, de la même manière que la sociologie en tant que discipline universitaire au tournant du XIX^e et du XX^e siècle, à la fois pour exister, survivre, et conserver son identité et son originalité face aux disciplines voisines. En revenant sur l'histoire de sa création on découvre que la mise en activité se trouve au cœur du projet fondateur des SES, et que la volonté de rénovation pédagogique portée par ses concepteurs a précisément cette revendication comme fer de lance. Dans les décennies qui suivent la naissance de la discipline, la question de la modalité et des objectifs de la mise en activité génère toutefois tensions et controverses.

Si la première partie s'éloigne donc peut-être des attendus de l'écrit réflexif, elle ne demeure pas moins un préalable à la démarche réflexive, que l'on peut concevoir de deux manières : s'interroger sur les conditions et les résultats de son action concrète ou immédiate d'une part; comprendre comment cette action s'insère dans une histoire fourmillante et non-linéaire d'autre part.

I. Retour sur la construction d'une norme pédagogique.

Des années 1880 à nos jours, la question de la mise en activité des élèves a suscité de nombreux débats et a évolué dans ses modalités, à la fois du fait de la massification scolaire, qui a affecté le primaire à partir des réformes Ferry, et le secondaire à partir des années 1950-1960 (et jusqu'aux années 1990 s'agissant de la démocratisation de l'accès au lycée), mais également de part l'accroissement considérable des travaux, tant théoriques que pratiques, portant sur cette question.

Avant de s'interroger sur la forme que les méthodes actives ont pu revêtir dans l'enseignement de Sciences économiques et sociales ces cinquante dernières années, il nous semble nécessaire de faire un rapide panorama de leur évolution au sein de l'enseignement public dans son ensemble, ainsi que des débats ou controverses auxquels elles ont pu donner lieu.

Des années 1880 à 1936, les travaux de pédagogie se multiplient et irriguent en particulier un courant de réformateurs qui cherchent à promouvoir un nouveau modèle d'école, en parallèle du système public ; ce dernier, en plein développement n'est pour autant pas imperméable aux innovations pédagogiques. De 1936 aux années 1960, un certain nombre d'expérimentations sont lancées dans les classes des écoles et des collèges publics pour tenter de moderniser les pratiques pédagogiques, en s'inspirant directement des promoteurs de la mise en activité intellectuelle des élèves. Des années 1970 à nos jours, les pédagogies de la mise en activité connaissent un succès ambivalent : devenues d'autant plus nécessaires que les établissements du secondaire se démocratisent et commencent à accueillir de nombreux enfants des classes populaires, elles sont néanmoins accusées de dégrader la qualité de l'enseignement ou de condamner ces mêmes enfants, en appliquant des méthodes qui n'ont pas fait leurs preuves.

A. De l'innovation pédagogique à l'injonction officielle : la mise en activité des années 1880 à nos jours

1) Rendre l'élève actif entre 1880 et 1936 : une revendication propre à l'Éducation Nouvelle ?

Si les réflexions sur l'éducation et la pédagogie ne naissent pas à la fin du XIX^e siècle, elles semblent néanmoins prendre une ampleur inédite en France, à mesure que l'instruction se généralise et que les sciences humaines et sociales commencent à se développer. Le courant dit de l'Éducation Nouvelle, composé de médecins, psychologues, ou pédagogues, d'origine française, italienne, belge ou suisse, prône ainsi, au tournant du XIX^e et du XX^e siècle, la construction d'un environnement

éducatif qui permette à l'enfant de s'exprimer au mieux et par là, de se développer de la manière la plus complète possible. Derrière cette expression d'Éducation Nouvelle se cache toutefois moins un courant unifié qu'un ensemble de personnalités et de positions philosophiques et politiques variées. Malgré cette diversité, les postulats ainsi que le cœur de la démarche des tenants de l'Éducation Nouvelle pourraient être résumés en cinq points (Meirieu, 2018a) :

- 1) les écoles publiques ne proposent pas une prise en charge satisfaisante des enfants : bien au contraire, elles freinent ou brisent la créativité et l'inventivité des enfants ne permettent pas l'expression de leurs personnalités.
- 2) en réalité, l'enfant possède un désir d'apprendre et le rôle principal de l'adulte doit être d'éveiller, de stimuler et d'encadrer ce désir.
- 3) pour cela, il est nécessaire que l'apprentissage fasse sens pour l'élève et toute activité ou mise en pratique doit justement chercher à donner du sens aux apprentissages.
- 4) il faut apprendre à l'enfant à vivre en groupe et sensibiliser le groupe à l'autogestion
- 5) ce fonctionnement est seul à même de faire émerger les talents de chacun et donc de permettre à chacun de trouver sa place dans la société.

Les trois premiers points revendiquent la nécessité de méthodes d'éducation actives, qui valorisent l'appropriation et la manipulation des savoirs par l'élève. On trouve d'ailleurs cette idée exprimée clairement chez Rousseau, considéré comme l'un des inspirateurs des défenseurs de l'Éducation nouvelle (Gutierrez, 2011). Dans *Emile ou de l'éducation* (1762), il insiste en effet sur la nécessité d'éveiller la curiosité de l'enfant pour l'amener à comprendre et raisonner par lui-même. Il déclare par exemple au début du livre III d'Émile :

"Pour nourrir sa curiosité, ne vous pressez jamais de la satisfaire. Mettez les questions à sa portée, et laissez-les lui résoudre. Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente. Si jamais vous substituez dans son esprit l'autorité à la raison, il ne raisonnera plus: il ne sera plus que le jouet de l'opinion des autres".

Cette volonté de (re)mettre l'élève au centre de l'école pour le rendre le plus actif possible réunit des intellectuels venus d'horizons variés : des médecins et psychologues comme Maria Montessori, Edouard Claparède ou Ovide Decroly, des pédagogues comme Edmond Demolins ou Adolphe Ferrière, ou des instituteurs comme Célestin Freinet. Tous ont en commun d'avoir mené des recherches en psychologie infantile ou en pédagogie (notamment sur des enfants souffrant de retards mentaux dans le cas de Montessori ou Decroly) et tenté ensuite de fonder leur propre école pour y appliquer leur conception de la pédagogie : la pratique et l'expérimentation au sein des

classes sont donc conçues comme profondément liées à tout réflexion théorique. L'un des premiers à y parvenir est Edmond Demolins qui fonde l'École des Roches en 1899, en s'inspirant grandement de deux écoles anglaises, Abbotsholme et Bedales, qu'il était allé étudier quelques années auparavant, et qui font partie de la première vague du mouvement des "new schools" en Angleterre, qui cherche à amorcer un renouveau pédagogique (Duval, 2014). Cette école inspire elle-même Adolphe Ferrière dans ses travaux avant qu'il ne fonde le Bureau international des écoles nouvelles en 1899 et plusieurs écoles en Suisse au cours de la décennie suivante, tandis qu'en 1907, Ovide Decroly fonde l'École du même nom à Bruxelles.

Avant la Première Guerre Mondiale, quasiment tous ont publié des ouvrages exposant leurs idées (Montessori publie *Anthropologie pédagogique* en 1904, Claparède publie *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* en 1905, Decroly *Un programme d'une école dans la vie* en 1908 et Ferrière *Projet d'école nouvelle* en 1909) ; à l'influence réciproque des uns sur les autres s'ajoutent des sources communes comme le philosophe américain John Dewey dont les travaux sur la pédagogie et les enfants paraissent en français en 1913 sous le titre *L'école et l'enfant*, et s'imposent rapidement comme une référence en termes d'innovation éducative et de réflexion sur la pédagogie (Kahn et al, 2010).

Ce n'est cependant qu'après la Première Guerre Mondiale et sous l'impulsion d'Adolphe Ferrière que le courant se structure et s'institutionnalise véritablement : celui-ci organise en 1921 à Calais le congrès international d'éducation, durant lequel sera fondée la Ligue Internationale de l'éducation Nouvelle. Si un mouvement d'internationalisation des questions pédagogiques et éducatives est déjà en cours depuis les années 1890 environ, ayant pour signe la multiplication des congrès internationaux dédiés à ces thématiques et accroissant de fait la porosité des frontières nationales en matières de conceptions éducatives (Matasci, 2015), le congrès de Calais marque une rupture à deux égards (Condette et Savoye, 2016) : tout d'abord il permet un rapprochement inédit d'acteurs de l'éducation jusque-là séparés : des scientifiques, (médecins, psychologues), des professionnels de l'enseignement ainsi que des militants des pédagogies nouvelles ; ensuite, avec son thème, "l'expression créatrice de l'enfant", il acte du déplacement des considérations pédagogiques vers l'enfant, devenu le centre du système scolaire. Durant les deux semaines que dure le congrès de Calais, les échanges, ateliers et visites s'enchaînent et permettent d'exposer ou d'illustrer méthodes ou activités innovantes. C'est en marge du congrès qu'un groupe de sept personnes dont Ferrière et Decroly fonde la Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle qui se réunira régulièrement ensuite.

Cet événement majeur est donc à la fois l'occasion d'échanger sur les pratiques et dernières recherches de chacun, et de participer à la constitution ou au renforcement d'une identité de groupe. Cependant, il souligne également clairement les différences d'approche au sein du mouvement : l'Éducation nouvelle, son contenu, comme sa devise de "l'école active"¹ (opposée à "l'école assise" selon l'expression de Ferrière (Meirieu, 2018b)) sont en effet interprétés de manière très variés.

Pour Decroly par exemple, l'école ne vaut qu'à la condition qu'elle soit "l'école pour la vie par la vie" (Plancke, 1980). Ses conceptions pédagogiques découlent de recherches et d'observations rigoureuses, produites notamment en filmant les enfants. Idéalement située à la campagne, l'école doit permettre la connaissance de son environnement, de la nature comme du corps propre, et mêle donc l'observation, et l'expression concrète comme abstraite. Tous les moyens sont donc bons pour favoriser l'expression des enfants : dessin, théâtre, danse, jeu mais aussi jardinage, élevage, construction. La similitude avec l'École des Roches de Demolins qui fait la part belle aux activités de plein air est assez marquante, mais l'école de Decroly revendique un fondement plus scientifique dans l'approche et l'accompagnement du développement de l'enfant.

De même, alors que Maria Montessori revendique une éducation très cadrée aux allures très scientifiques et mobilisant du matériel très spécifique (et relativement onéreux) pour que les activités se calquent à chaque instant sur l'état actuel supposé de développement de l'enfant, Célestin Freinet défend quant à lui une "méthode naturelle", basée sur le "tâtonnement expérimental" (Meirieu, 2018b) et cherchant à responsabiliser l'enfant en lui confiant un travail porteur de sens (un journal d'école par exemple), là où Claparède insiste davantage sur le recours aux jeux et aux ateliers ludiques. Cette opposition philosophique sur la manière dont l'adulte doit accompagner le développement de l'enfant se double d'ailleurs d'une opposition politique, les convictions de Freinet étant au service de l'école du peuple tandis que les méthodes de Montessori ainsi que son coût garantissent davantage une forme d'élitisme éducatif. Cette opposition entre tendance aristocratique et tendance démocratique est également soulignée par Robert (2006), relevant les différences entre le projet de Demolins et celui du Groupe Français d'éducation nouvelle fondé en 1922 par Wallon et Langevin.

Au-delà de leurs différences, ces conceptions pédagogiques et leurs applications concrètes conservent toutefois un point commun : elles circulent ou se déroulent en dehors du cadre de l'école publique, considérée comme un système déficient ou aliénant, véritable repoussoir pédagogique. Si le réseau d'écoles publiques n'a pas la même souplesse qu'un petit établissement privé à la direction

1 L'expression serait apparue en 1917 selon Daniel Hameline puis peu à peu appropriée comme slogan des tenants de l'Éducation nouvelle (Meirieu, 2018b)

réduite, cela ne signifie pas pour autant que le système public est resté parfaitement hermétique aux innovations pédagogiques. Ainsi, dès 1880, Jules Ferry déclare au cours d'un congrès pédagogique :

"Les méthodes nouvelles qui ont pris tant de développement, tendent à se répandre et à triompher, explique-t-il: ces méthodes consistent, non plus, à dicter comme un arrêt la règle à l'enfant, mais à la lui faire trouver; [elles] se proposent avant tout d'exciter et d'éveiller la curiosité de l'enfant, pour en surveiller, en diriger, le développement normal, au lieu de l'emprisonner dans des règles toutes faites auxquelles il n'entend rien."

Cette déclaration apparaît très proche de celle de Rousseau, et dans l'esprit des tenants de l'éducation nouvelle. Cette position est également défendue par Ferdinand Buisson (auteur du Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, publié entre 1882 et 1887) ou par le philosophe Henri Marion, proche de Jules Ferry, premier occupant de la chaire de science de l'éducation de la Sorbonne en 1887 et "l'une des figures de proue de la pédagogie" de son époque (Prost, 2007) ; elle se retrouve dans les instructions officielles du Ministère de l'Instruction Publique de 1887 prônant pratiques non coercitives et méthodes actives (Robert, 2006), et Marion s'en fait l'un des défenseurs. Il déclare ainsi en 1888 devant un public d'instituteurs : "il n'y a qu'une méthode pédagogique digne de ce nom, c'est la méthode active" (cité dans Meirieu, 2013). La méthode active repose pour Marion sur une approche binaire de l'enseignement : un temps de découverte, nécessairement suivi d'un temps de formalisation ; le premier éveille l'intérêt de l'élève, tandis que le second structure et organise les savoirs. Cela justifie alors que les maîtres soient formés à cette méthode et plus généralement à la pédagogie au sein des écoles normales, afin d'être sensibilisés à la question de l'appropriation du savoir par l'élève et aux limites de la transmission verticale.

Cela ne va cependant pas sans susciter des réactions hostiles. Les conceptions novatrices de Marion semblent en effet devoir faire face à un double écueil :

- les doutes émis à propos de l'utilité d'un enseignement de la pédagogie, qui détournerait les maîtres de la transmission pure du savoir. Ainsi, Brunetière déclare-t-il dans son ouvrage *Éducation et Instruction* (1895) : "Les jeunes gens n'ont pas besoin qu'on leur enseignât la pédagogie [...]. Ayons avant tout des professeurs qui ne songent qu'à professer et moquons-nous de la pédagogie". La constitution d'une chaire de science de l'éducation et la tentative de moderniser la formation des instituteurs et des institutrices sont donc loin de faire consensus dans les milieux intellectuels français au tournant du XIX^e et du XX^e siècle.
- un enseignement en école normale qui fait long feu et qui pour reprendre l'expression de Meirieu, ne parvient pas à éviter "cet assèchement dogmatique qui menace toujours la moindre "méthode" en pédagogie" (Meirieu, 2013).

Ce dévoiement est également observé par Antoine Prost (1968) qui considère que malgré les réformes amorcées par Jules Ferry au début des années 1880 (en 1881, l'enseignement primaire devient public et gratuit, puis obligatoire entre 6 et 13 ans à partir 1882), "l'évolution pédagogique est très limitée", soulignant la "contradiction apparente entre la doctrine pédagogique et la pratique". Malgré une évolution des priorités d'enseignement – sous l'impulsion d'Henri Marion, la compréhension de texte prend autant d'importance, si ce n'est plus, que la dictée par exemple – Prost montre que la pratique enseignante est restée focalisée sur la "leçon", c'est-à-dire le cours magistral, délivré de manière relativement verticale, au détriment de "l'étude", c'est-à-dire du moment d'appropriation des savoirs par l'élève.

Au-delà de ses résultats limités des deux dernières décennies du XIX^e siècle à la Première Guerre Mondiale, le plaidoyer pour des méthodes actives au sein de l'école publique ne semble pas pour autant permettre un rapprochement entre le réseau d'éducation publique et les tenants de l'éducation nouvelle, ces derniers n'hésitant pas à exacerber les différences, parfois de manière caricaturale, entre les deux types d'éducation (Robert, 2006), et ne considérant pas leur pratique comme un ensemble de méthodes, mais bien un "environnement éducatif complet" (Robert, 2006) exigeant une remise en cause profonde du système éducatif existant, plus qu'un ensemble d'ajustements marginaux : d'où le choix quasi-systématique fait par les différents tenants de l'Éducation Nouvelle de créer leur propre école.

Durant les années 1920, à mesure que le courant de l'Éducation Nouvelle se structure et gagne en rayonnement, ses positions continuent néanmoins d'influencer le système public : l'expression d'école active connaît un franc succès, et des références explicites y sont faites dans les instructions officielles concernant l'enseignement primaire (Gutierrez, 2011). S'il n'y a donc pas de cloisonnement parfait entre les deux réseaux, la pénétration des idées de l'Éducation nouvelle au sein du système public primaire se limite à cette injonction de l'école active, injonction qui reste par ailleurs parfois lettre morte au-delà des discours officiels. Certains "passeurs" peuvent néanmoins chercher à combler le hiatus entre instructions et pratiques effectives : c'est par exemple le cas de Roger Cousinet, instituteur devenu inspecteur après la Première Guerre Mondiale, qui cherche à propager et appliquer les conceptions de l'Éducation nouvelle aux écoles publiques.

2) Du Front Populaire aux années 1960 : la lente conversion du système d'enseignement public aux méthodes actives.

Ce n'est qu'à partir du Front Populaire que les pratiques pédagogiques inspirées de l'éducation nouvelle semblent véritablement pénétrer les établissements publics du secondaire, et que le ministère de l'Éducation Nationale (le ministère de l'Instruction Publique change de nom en 1932) cherche, sous l'impulsion de Jean Zay, à mettre l'élève au centre du système scolaire. Entre juin 1936 et septembre 1939, le ministre Jean Zay mène une politique scolaire ambitieuse, qui touche à la fois la structure des classes (la scolarité obligatoire est allongée d'une année, jusqu'à 14 ans, la frontière entre le primaire et le secondaire est clarifiée et les programmes du secondaire sont unifiés), et les pratiques pédagogiques : l'usage des méthodes actives dans le secondaire est recommandé (Prost, 2002) et avec la mise en place des classes d'orientation, la volonté est de placer l'élève au centre de l'institution scolaire.

Innovation majeure du cabinet de Jean Zay dont l'organisation est confiée à Roger Gal, les classes d'orientation sont déployées à titre expérimental dans 45 établissements en 1937 (Seguy, 2019). Il s'agit de permettre aux élèves de 6^e de découvrir les différentes filières du secondaire et pour les professeurs de les observer en activité avant de les orienter dans les voies classique (avec latin), moderne (sans latin) ou technique. L'observation doit conduire à la détection d'aptitudes par les professeurs, qui justifierait l'orientation dans l'une des trois voies : l'objectif est donc de rationaliser le processus d'orientation des élèves. Pour aider les professeurs dans cette tâche, une grille de repérage de ces aptitudes mise au point par Julien Fontègne et s'inspirant de travaux de psychologie des aptitudes leur est distribuée.

Cette réforme n'est cependant pas sans susciter des débats importants, tant sur le risque de dégradation de la qualité de l'enseignement secondaire qui pourrait aller de pair avec un début de démocratisation, que sur la praticité du "livret Fontègne", considéré par un grand nombre d'enseignants et de chefs d'établissement comme inutilement complexe ou confus (Seguy, 2019).

Enfin, Seguy voit dans le déroulement de cette expérimentation et les retours critiques auxquelles elle donne lieu, un conflit de normes sous-jacent : cette réforme amorce en effet une tentative de modification des normes pédagogiques, afin de passer dans ces classes d'orientation de l'activité des élèves comme résolution d'exercices d'application (pratique devenue relativement courante), à l'activité dans la construction des savoirs eux-mêmes. L'esprit de l'Éducation nouvelle est en effet revendiqué par les concepteurs et défenseurs des classes d'orientation, ce qui ne fait pas consensus auprès de l'ensemble des professeurs ou des chefs d'établissement.

Stoppée par l'entrée en guerre de la France, l'expérience des classes d'orientation est néanmoins reprise et approfondie par Gustave Monod sous l'appellation de classes nouvelles. L'usage de la psychologie dans l'observation et la détection des aptitudes demeure, mais le dispositif est étendu aux quatre classes du collège : dans les classes de 6^e et de 5^e, l'enseignement des matières traditionnelles n'a lieu que le matin, tandis que les travaux manuels ou artistiques occupent une bonne partie de l'après-midi ; dans les classes de 4^e et de 3^e, la part d'évaluation des aptitudes s'accroît, afin de permettre l'orientation la plus adaptée à la fin de la 3^e. Les effectifs sont limités à 25 par classe et le mot d'ordre pédagogique est, dans l'esprit des tenants de l'Éducation nouvelle, l'expression de la créativité des élèves, l'apprentissage du travail en groupe et de la vie en collectivité, et le refus de tout encyclopédisme. Si ces classes nouvelles sont au nombre de 200 en octobre 1945 (Robert, 2006), créées sur la base du volontariat, elles ont plus que quadruplé en 1949 (844 selon Prost, 2006).

Reposant, comme les classes d'orientation, sur une conception étendue de la mise en activité des élèves (non seulement dans la compréhension et la mise en pratique des savoirs, mais dans la constitution de ces derniers), les classes nouvelles semblent être l'expérimentation à grande échelle du système d'enseignement public la plus proche de l'esprit de l'Éducation nouvelle, et probablement l'une des plus ambitieuses. Malgré des résultats convaincants (Prost, 2006), ce dispositif n'est pas sans générer hostilité et critiques, d'ordre budgétaire (leur coût est supérieur à celui des collèges classiques) ou pédagogique ; un rapport paru en 1949 leur est défavorable et les classes nouvelles disparaissent progressivement à partir du départ à la retraite de Gustave Monod en 1951.

La question de la mise en activité des élèves par le recours aux méthodes actives se pose de manière aiguë à mesure que l'enseignement secondaire se démocratise et que les effectifs d'élèves s'accroissent. Avec la réforme Berthoin de 1959 qui fait passer la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans et celle de Capelle-Fouchet de 1963 qui amorce le mouvement d'unification des collèges, s'opère une ouverture progressive du secondaire aux enfants des classes populaires, qui rend plus que jamais nécessaire une réflexion sur la "rénovation pédagogique" (Dorison et Kahn, 2011). Deux acteurs centraux de ce mouvement de "rénovation pédagogique" des années 1950 et 1960, militant pour la généralisation des méthodes actives et cherchant à les rendre compatibles avec le mouvement de massification scolaire sont Roger Gal (précédemment cité comme organisateur des classes d'orientation du Front Populaire) et Louis Legrand (ibid). Le premier est responsable du département consacré à la recherche pédagogique de l'Institut Pédagogique entre 1951 et 1966, date à laquelle il est remplacé par le second. Ces deux hommes contribuent à la recherche en pédagogie,

et sans se revendiquer explicitement d'un courant ou d'un autre, ont tous deux le "souci des méthodes actives" (Legrand, cité par Dorison et Kahn, 2011), souci que l'on retrouvera en filigrane dans les différentes réformes qu'ils ont impulsées. Leur conception de ces méthodes est relativement similaire, mais les analyses des deux hommes se distinguent en revanche sur la question de la compatibilité de ces méthodes actives avec les pratiques effectives des enseignants du secondaire. Derrière le terme de méthodes actives, Gal et Legrand défendent plusieurs thèses (Dorison et Kahn, 2011) : la volonté de transmettre une éducation globale et pas seulement une somme de savoirs, le refus de l'intellectualisme et de l'encyclopédisme, la vision de l'école comme un environnement propice à l'éducation civique et sociale où les enfants doivent apprendre les règles de vie en groupe, une attention aux spécificités des élèves et à leurs besoins, et l'ouverture à l'expérimentation pédagogique. Dans une conférence donnée en 1954 sur les méthodes actives, Gal leur confère quatre sens qu'il hiérarchise du plus évident au plus important : "l'activité extérieure", "la méthode intuitive et le contact avec le réel", "la méthode inductive" (dans la construction du savoir), et "la motivation". Cette manière de présenter les choses permet de faire le pont entre les conceptions pédagogique de l'Éducation nouvelle et les réformateurs du système public, en soulignant la continuité qu'il existe entre ces deux pôles (notamment s'agissant des méthodes intuitives et inductives). A l'inverse, Legrand considère qu'une opposition irrémédiable subsiste entre les méthodes actives dans ce qu'elles peuvent avoir de plus ambitieux et la "pédagogie du savoir" (Legrand, 1968, cité par Dorison et Kahn, 2011) appliquée dans le secondaire : la culture enseignante reste profondément ancrée du côté de la seconde, empêchant toute réelle mise en activité de l'élève, du fait de la confrontation tôt ou tard à un savoir déjà constitué et non discutable, délivré verticalement.

3) Des années 1970 à nos jours : les méthodes actives plus que jamais présentes mais non moins critiquées.

En dépit de la fracture irrémédiable entre la culture enseignante et les méthodes actives déplorée par Legrand, l'importance conférée à la pédagogie dans le secondaire semble croître continûment, comme en témoigne par exemple le rapport Prost de 1983 sur les lycées, ainsi que l'introduction d'épreuves de didactique au Capes interne à partir de 1987 et d'épreuves professionnelles au Capes externe à partir de 1992. Dans son rapport remis au ministre de l'Éducation Alain Savary, Prost défend l'enseignement de la pédagogie aux enseignants afin de leur permettre de pratiquer ce qui ressemble fort au credo des méthodes actives :

"L'enseignement n'est pas simple retransmission de savoirs, ni même apprentissage par imitation : il est reconstruction par les élèves, avec leurs démarches propres, d'un savoir personnel, intégré aux savoirs précédents. Sans connaissance sur ce point, le professeur est incapable de guider efficacement les études des lycéens" (cité par Terral, 1997)

Cependant, malgré son apparente propagation, cette position suscite des critiques de plus en plus virulentes, qui conduisent à l'émergence d'une controverse entre "pédagogues" et "républicains" ou "néo-républicains" (Jacomino, 2010). Initiée par Jean-Claude Milner avec son ouvrage intitulé *De l'école* (1984), la position dite "néo-républicaine" déplore la trop grande place prise par le discours pédagogique (que ce soit au sein des classes du primaire ou du secondaire, ou des instituts de formation des maîtres), qui signe selon lui le primat de la forme sur le fond, et la relégation des savoirs au second plan ; la possibilité même d'un enseignement de la pédagogie est déniée par Milner, qui regrette que la conception de l'enseignement comme un art ait été remplacée par une autre qui en fait un métier (Milner et Revel, 1984), avec des règles explicites qui enfermeraient les professeurs dans un ensemble de pratiques appauvries et de méthodes creuses.

La réaction anti-pédagogue amorcée par Milner prend de l'ampleur à mesure que l'échec scolaire découlant de la massification scolaire est progressivement érigé comme nouveau problème social (Isambert-Jamati, 1985) et pourrait être résumée en quatre points (Kahn, 2006) : un double refus, à la fois de la préoccupation pédagogique et de toute légitimité scientifique au discours des pédagogues ou des chercheurs en science de l'éducation ; plus profondément, un refus des transformations que l'école a connu et qui a permis sa massification (et notamment le secondaire : entre 1980 et 1999, le taux d'accès au baccalauréat est ainsi passé de 34 à près de 70 % d'une génération (Forestier, 2017)) ; enfin, un refus de la nouvelle formation des enseignants, assimilée à un formatage, où les sciences de l'éducation jouent le rôle de "techniques de rééducation des professeurs" (Finkielkraut, 1991). Au vu de ces critiques, le label (revendiqué ou imposé) de "néo-républicain" semble donc sonner étrangement, dans la mesure où les républicains de la III^e République ont, sous l'impulsion de Ferry, entrepris de "pédagogiser" la France selon l'expression de Felix Pécaud (cité par Kahn, 2006).

Sans rentrer plus en avant dans ce débat qui, à Jean-Claude Milner ou Alain Finkielkraut, a opposé des pédagogues comme Philippe Meirieu ou Michel Fabre, nous soulignerons avec Antoine Prost la possible émergence chez les enseignant(e)s d'un hiatus entre un discours qui se revendiquerait volontiers anti-pédagogue et des pratiques d'enseignement en réalité autant soucieuses des savoirs transmis que du mode de transmission (Prost, 2010). Le pédagogisme semblerait de ce point de vue acquérir la forme de repoussoir universel, générant par conséquent un potentiel brouillage entre discours et pratiques chez les professeurs.

La dénonciation du dévoiement de la pédagogie, transformée par ses détracteurs en pédagogisme (jargon inutile, méthodes pseudo-scientifiques, trop grande attention apportée à l'élève et aux conditions de la réception du savoir, au détriment du savoir lui-même) semble avoir généralement alimenté une vision très nostalgique et volontiers conservatrice de l'école, opposant le système actuel à un âge d'or perdu où de précieux savoirs étaient transmis à des élèves soucieux de les acquérir et conscients de leur valeur, et surtout où la sélection des élèves était une condition de réussite de la transmission de la culture (au sens noble). Si, dans *Pour une école de l'exigence intellectuelle* (2016), Jean-Pierre Terrail partage cette idée que les réformes pédagogiques menées à partir des années 1970 ont inconsciemment contribué à dégrader l'école, leur plus grand défaut à ses yeux est d'avoir progressivement abandonné toute exigence intellectuelle, au prétexte de la plus grande diversité des publics scolaire, et notamment de l'entrée massive dans le secondaire des enfants de classe populaire. Dénonçant la propagation d'une "théorie du déficit des ressources linguistiques et culturelles dont disposent les enfants des classes populaires" conduisant inmanquablement à une "pédagogie de l'adaptation au déficit", Terrail considère que la massification scolaire n'aurait pas dû se traduire par toujours moins d'attentes envers les élèves, notamment à l'écrit, et toujours plus de détours pédagogiques pour rendre concrètes les connaissances ou ludique leur appropriation. Selon lui :

"Les constats récurrents des chercheurs soulignent combien la mise en scène ludique et concrète de la quête des savoirs tend à envahir la totalité des séquences d'enseignement au détriment de l'appropriation des savoirs, comme si elle était à elle-même sa propre fin"

Cette pédagogie du détour qui se perdrait en chemin conforterait alors les inégalités au lieu de les atténuer : en demandant toujours moins à un public perçu comme "en difficulté" ou "en retard", Terrail y voit une forme de capitulation qui contribuerait directement au maintien des inégalités. A l'inverse, l'auteur milite pour un retour à un rapport exigeant au savoir et à la culture écrite, mais dans une école qui serait ouverte à tous et débarrassée à la fois des notes, des examens et de tout ce qui instaure un environnement de compétition scolaire. Ce nouveau cadre suffirait selon lui à rendre caduques les artefacts pédagogiques utilisés jusqu'alors et prenant une trop grande place, et à permettre aux élèves, quelle que soit leur origine sociale, de nouer un rapport beaucoup plus fort et familier au savoir et à la culture écrite.

Quoique utopiste, cette vision a le mérite et l'originalité de conjuguer ambition intellectuelle et volonté d'une éducation pour tous ; sans appeler à rejeter complètement les méthodes actives et

leurs différentes modalités, elle en souligne les possibles effets pervers, que nous serons amenés à détailler dans la partie suivante.

B. La mise en activité des élèves en SES : une pratique au principe de "l'esprit des SES" et ses limites

1) Les méthodes actives, cheval de bataille des Sciences Économiques et Sociales

Comment la discipline naissante des Sciences économiques et sociales s'insère-t-elle dans ce débat sur les méthodes actives ? Les SES se caractérisent par une double particularité (Beitone et al, 2013 ; Martinache, 2016) : épistémologique en ce qu'elles se proposent de rassembler un ensemble de disciplines jusque-là relativement cloisonnées, afin de permettre aux élèves de porter un nouveau regard sur le monde qui les entoure ; pédagogique ensuite car dès leur naissance en 1967, les promoteurs des SES revendiquent l'utilisation de méthodes actives, essentiellement entendues comme l'analyse et la discussion de documents durant les heures de cours.

Le projet d'une nouvelle discipline croisant sociologie et économie a été confié par Christian Fouchet (ministre de l'Education Nationale entre 1962 et 1967) à Charles Morazé, et porté par des historiens comme Guy Palmade ou des géographes comme Marcel Roncayolo, proches de l'école des Annales et séduits par l'idée d'une matière valorisant la transdisciplinarité. Introduite dans le secondaire dans le cadre de la réforme Fouchet de 1967 qui réorganise les filières du lycée en cinq sections, elle a pour objectif d'éveiller la curiosité des élèves au monde qui les entoure, et ce sans aucune volonté professionnalisante – ce qui n'est pas sans laisser dubitatifs les organismes patronaux (Roncayolo et Martinache, 2019). Selon la formule fréquemment utilisée dans la commission de rédaction du programme de SES dirigée par Marcel Roncayolo, le but de cet enseignement est de rendre les élèves "capables de lire le Monde" (Roncayolo et Martinache, 2019).

Un tel enseignement ne peut dès lors totalement se satisfaire de méthodes pédagogiques traditionnelles comme le cours magistral ; l'accent est donc mis dès le début sur l'analyse de document. Selon Marcel Rocayolo :

"Le problème n'est pas de recevoir un enseignement, mais c'est d'y participer, étant donné que le professeur et les élèves réagissent – alors pas de la même manière, ni avec le même savoir au départ bien entendu –, mais ils réagissent à partir d'un même document qui est externe aux uns comme aux autres."

A l'époque, ce parti-pris est relativement innovant, notamment par rapport à l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans le secondaire, qui repose davantage sur le discours des professeurs que sur l'étude de documents.

Reste à savoir comment cette intention des concepteurs des Sciences économiques et sociales se traduit au sein des établissements, dans le quotidien des pratiques. L'enjeu est d'ailleurs d'autant plus délicat lors des premières années de mise en place de la discipline que, pour permettre rapidement que celle-ci soit enseignée partout, des professeurs de SES sont recrutés dans le corps des enseignants d'histoire-géographie ou d'économie gestion ; le risque était donc grand qu'en faisant appel à des professeurs expérimentés et déjà en poste, ceux-ci interprètent à leur manière les recommandations des concepteurs, risquant par là d'en limiter la dimension innovante ; néanmoins, il ne semble pas que cela ait été le cas. Par ailleurs, à partir de 1970 et jusqu'en 1979, des rencontres sont périodiquement organisées à Sèvres afin de discuter des enjeux à la fois pédagogiques et didactiques des programmes. Ces rencontres ont probablement contribué, tant à l'émergence d'un esprit de corps qu'à la construction de vocations voire de conversions (l'un renforçant les autres) : ainsi en est-il par exemple de l'économiste de formation Henri Lanta, très méfiant vis-à-vis de Marcel Roncayolo lors des premières Rencontres et qui devient progressivement l'un des défenseurs des SES et de leur "esprit" (Roncayolo et Martinache, 2019), esprit qui pourrait être défini par ce double attachement à la pluridisciplinarité (et à une approche par objet plus que par discipline) et à la mise en activité des élèves via l'étude de documents. Par ailleurs, avec la mise en place d'un CAPES de SES en 1969 et d'une agrégation en 1977, la discipline s'assure de sélectionner puis de former les futurs professeurs selon ses propres critères, et d'assurer ainsi la pérennité de ces critères.

Enfin, le syndicat des professeurs de SES ou APSES, est fondé en 1971 dans le cadre des Rencontres de Sèvres, et joue un double rôle : grâce une forte mobilisation de ses membres, il défend la discipline face à des critiques ou des remises en cause venus d'endroits divers : syndicats patronaux, ministres, rédacteurs de rapports ou d'audit de la discipline ; mais il cherche également à garder intactes les intentions des concepteurs de la matière et du tout premier programme (Harlé et Lanéelle, 2015) : apporter aux élèves moins une somme de savoirs constitués que la capacité à poser un certain regard sur le monde d'une part ; utiliser les méthodes actives et notamment le cours dialogué basé sur l'étude de documents d'autre part. Cette position ne fait cependant pas consensus, tant vis-à-vis des autres acteurs académiques, qu'au sein même de la discipline.

2) *La mise en activité, au service des savoirs ou des méthodes ?*

Des années 1970 à aujourd'hui, au gré des réformes et des rapports, plus ou moins favorables, les SES n'échappent pas aux critiques ou aux controverses, d'ordres multiples : sur la remise en cause de l'unité des sciences économiques et sociales par exemple, certains cherchant, soit à fusionner l'histoire-géographie et les SES dans une nouvelle matière de sciences sociales, d'autres souhaitant abandonner l'adjectif "sociales" pour ne prodiguer qu'un enseignement d'économie, afin de permettre aux élèves d'acquérir une culture économique. La question de la scientificité des enseignements est également fréquemment soulevée, la distance entre la nature de l'enseignement de SES au lycée et celle de sociologie ou d'économie à l'université étant jugée trop importante ; en outre, l'existence de biais idéologiques ou politiques des enseignants de SES, supposément trop critiques du monde de l'entreprise est, sinon une rengaine, du moins un refrain couramment entonné par les milieux patronaux regrettant que les SES aient une vocation aussi peu professionnalisante. Enfin, des controverses sur les choix pédagogiques apparaissent également, notamment concernant l'héritage des méthodes actives.

Les critiques d'ordre pédagogiques prennent deux formes : tout d'abord, des critiques externes au corps des professeurs de SES sont formulées, venant notamment de professeurs des universités en économie. Ainsi, Joël Bourdin rédige, sur la demande du Premier ministre de l'époque Raymond Barre, un rapport sur les SES, publié en 1980 ; devant servir de support de réflexion pour une réforme des lycées envisagée par le ministre de l'éducation Christian Beullac, ce rapport se montre très critique vis-à-vis des SES et notamment de sa pédagogie. Bourdin reproche aux professeurs de SES de promouvoir des méthodes trop peu directives vis-à-vis des élèves (Galy et al, 2015). Quelques années plus tard, cette critique des méthodes actives est également faite par Jean-Paul Pollin, professeur de sciences économiques à l'université d'Orléans ; selon lui, ces méthodes conduisent à accorder une importance trop grande à l'observation empirique et à la compréhension intuitive des problèmes, au détriment de la théorie (Pollin, 1986, cité par Beitone et al, 2013). Si ces critiques externes ne semblent pas être parvenues à remettre totalement en cause le primat des méthodes actives, l'évolution des programmes – notamment d'économie – semble néanmoins aller dans le sens des deux auteurs, en renforçant la place dédiée à l'enseignement des théories économiques par exemple.

A ces critiques externes s'ajoute un schisme au sein du corps des professeurs de SES survenu au cours des années 1990 et ayant comme objet le traitement de l'héritage des pères fondateurs des SES (Beitone et al, 2013) ; deux camps se constituent et s'opposent notamment sur le contenu de la

mise en activité des élèves, les "fondamentalistes" (représentés notamment par Pascal Combemale ou l'APSES) et les "refondateurs" (en la personne d'Alain Beitone ou encore d'Alain Legardez).

Sur le plan pédagogique, la position fondamentaliste consiste à conserver le parti-pris des concepteurs et de veiller à mettre l'élève au centre en le faisant participer à la construction des connaissances et du cours ; les savoirs sont certes valorisés, mais au final moins que les méthodes permettant l'analyse, la réflexion et la critique de sources variées. Dans cette perspective, les méthodes actives sont le moyen par excellence pour permettre aux élèves d'acquérir ces capacités. Cette position se retrouve au final assez proche des principes communs aux tenants de l'Éducation Nouvelle. Les refondateurs défendent quant à eux une position moins radicale, en considérant que l'accent doit être davantage mis sur les savoirs (sans nécessairement déposséder l'élève de sa position), afin de clarifier les liens entre les connaissances transmises en cours de SES et les savoirs académiques en sociologie, économie ou science politique. Pour cela, ils font à la fois appel à la théorie de la transposition didactique et à la pédagogie socioconstructiviste.

La théorie de la transposition didactique, élaborée par Michel Verret dans sa thèse, *Le temps des études* (1974) et reprise par Beitone et Legardez (1995) consiste à étudier les manipulations et transformations appliquées aux savoirs savants pour les transmettre à un public peu voire non initié comme des élèves de lycée par exemple ; il considère que le savoir fait l'objet de trois opérations majeures : désyncrétisation d'abord (les savoirs sont répartis en différents champs, et donnent lieu à des pratiques d'apprentissage différentes), dépersonnalisation ensuite (la personne à l'origine du savoir disparaît, seul le savoir subsiste), programmabilité enfin (la construction de séquences ordonnant les savoirs pour en faciliter l'acquisition). Cette théorie, qui semble se vouloir essentiellement descriptive donne cependant les étapes essentielles de la traduction-sélection du savoir universitaire en savoir du secondaire ; elle ne justifierait donc pas en cela les réserves qu'émettent les "fondamentalistes" sur les difficultés à faire passer des savoirs académiques à des élèves de lycée (et sur l'intérêt de faire passer des méthodes avant des savoirs) : il s'agit au contraire de dépasser le clivage entre ceux qui mettent les élèves au centre et ceux qui préfèrent y placer les savoirs.

Enfin, une deuxième opposition en lien direct avec la question de la mise en activité caractérise le différend entre "fondamentalistes" et "refondateurs". Les premiers défendent en effet une "démarche didactique inductiviste" (Galy et al, 2015) : mettre les élèves en activité consiste donc à les confronter à un "problème social" et les amener à le comprendre et l'analyser, pour en tirer des observations générales. Les "refondateurs" considèrent quant à eux que cette démarche manque de scientificité et incite au relativisme ; ils lui préfèrent les théories socioconstructivistes qui proposent un aller-retour permanent entre les représentations des élèves (et la

manière dont celles-ci vont orienter leur compréhension de phénomènes économiques ou sociaux) et les savoirs constitués.

Difficile de savoir cependant comment ces débats se traduisent concrètement au sein des classes et dans la conception des cours des professeurs de SES. Si le contenu des injonctions pédagogiques en SES a pu varier au cours du temps, au gré des controverses et des interprétations, la mise en activité des élèves via le travail documentaire reste quant à lui une "recommandation pédagogique officielle" (Deauvieux, 2007). Le rôle des formateurs dans les IUFM (devenus ESPE puis INSPE) ou celui des inspecteurs de la discipline est ici déterminant, dans la transmission de cette norme aux jeunes générations et au contrôle de son application.

3) Les effets ambigus de la mise en activité sur les élèves

Au-delà des débats sur la forme exacte que doit prendre l'activité de l'élève et son rapport au savoir savant, la mise en activité cherche à satisfaire différents objectifs, aux temporalités différentes. A court terme, elle doit permettre l'acquisition de méthodes par la pratique et la répétition, ainsi que l'acquisition de savoirs par leur co-construction en classe (sans davantage rentrer dans le débat de la place que doivent occuper les savoirs constitués dans le processus d'apprentissage actif) ; de manière plus instrumentale, la mise en activité implique l'ensemble (ou le plus grand nombre possible) des élèves et les responsabilise, ce qui peut tendre à limiter le temps consacré à la discipline. A long terme, on peut également distinguer deux objectifs : permettre la formation d'un esprit analytique et critique, capable de faire preuve de distance par rapport à la source (la formation de citoyens éclairés, chère aux concepteurs des SES) ; mais également permettre la réussite scolaire de tous les élèves, en faisant l'hypothèse que la mise en activité favorise l'apprentissage durable (les "savoirs acquis"), par opposition aux cours magistraux ou aux techniques plus verticales. Plus encore, ces méthodes sont supposées pouvoir intéresser et impliquer tout particulièrement des élèves au faible niveau, qui seraient rebutés par les méthodes traditionnelles.

Or les mises en activité se traduisant par des méthodes non-directives ne sont pas exemptes d'effets pervers. Ces méthodes non-directives donnent en effet lieu à une forme de "pédagogie invisible" (Bernstein, 1975), définie à l'aide de deux concepts, celui de classification et celui de cadre ou cadrage ("frame" dans l'article original) : la pédagogie invisible se caractérise à la fois par une faible classification des types de savoirs (ce qui relève du savoir courant, empirique, ou ce qui relève du savoir académique ou savant par exemple) et un faible cadrage des tâches demandées aux

élèves, c'est-à-dire notamment une faible explicitation des enjeux sous-jacents : c'est à l'élève de comprendre les différents enjeux et de saisir la cohérence des exercices ou des activités, pour mieux s'approprier les savoirs en jeu. Toutefois, ce type de pédagogie, laissant une forte autonomie aux élèves, réussit moins bien aux élèves les plus faibles : c'est ce que note Deauvieu (2007) après une enquête de terrain dans plusieurs cours de SES : être capable de déduire le cours à partir d'exercices puis de l'écrire par soi-même "peut provoquer une grande incompréhension de la part des élèves des classes faibles" (ibid). Il s'agit alors de trouver l'équilibre entre un cadre suffisamment lâche pour permettre des initiatives et obliger à un certain effort intellectuel, et des objectifs clairement énoncés. Cela n'a cependant rien d'évident dans la mesure où même certaines tâches en apparence très simples comme l'analyse d'un document statistique peut conduire sans le vouloir à une multiplicité d'objectifs pédagogiques (Beitone et al, 2013) : saisir les informations principales dudit document, les reformuler de manière précise et rigoureuse, adopter un regard critique sur la source et la production des statistiques, rattacher le document à un savoir théorique, etc.

En donnant une grande latitude aux élèves, le risque est donc de les induire en erreur sur le contenu véritablement essentiel d'une activité ou de la réponse à une question, et de ne pas assez hiérarchiser les différents savoirs ou informations pour les aiguiller dans l'apprentissage (et accessoirement dans les révisions préalables à l'évaluation sommative). Par ailleurs, ce risque n'est pas homogène mais bien socialement différencié.

Enfin, quand la mise en activité des élèves prend la forme du cours dialogué, où le professeur cherche à construire progressivement le cours en faisant participer oralement les élèves, l'exercice peut conduire à une forme d' "activisme langagier" (Deauvieu, 2007) et avoir une plus-value pédagogique limitée : Deauvieu définit cette expression comme le fait que l'accent soit mis sur la participation pure des élèves, au détriment de la qualité de leurs interventions. L'intérêt intellectuel comme pédagogique devient alors plus que limité, notamment parce que cela provoque un brouillage des frontières entre discours du sens commun et discours savant : les élèves soignent moins leur vocabulaire, les interventions se dispersent et se multiplient et le climat de classe devient plus propice à une activité-agitation plus qu'une activité-réflexion. Une mise en activité effective par le cours dialogué passe alors selon Deauvieu par un "contrôle de l'interaction" très ferme, qui permet de cadrer les prises de parole et de favoriser une véritable réflexion (en plus du travail des compétences orales). Le cours dialogué demande donc une certaine pratique, pour ne pas tomber dans ces écueils.

* *

Cette première partie s'est arrêtée sur l'évolution de l'idée de mise en activité des élèves dans le système d'enseignement primaire et secondaire d'une part, et de sa place dans le discours pédagogique des Sciences économiques et sociales d'autre part. Elle a permis de souligner la polysémie de cette expression, et les débats que cette dernière a pu susciter.

La seconde partie est l'occasion de revenir sur la mise en place concrète de dispositifs visant à mettre mes élèves en activité, leur intérêt pour les élèves comme pour moi, ainsi que leurs limites.

II. La mise en activité dans le quotidien d'un professeur stagiaire

Dans ma pratique, la mise en activité a été comprise au sens large comme tout ce qui n'est pas du cours magistral, et cherche à s'en éloigner d'une manière ou d'une autre, et au sens strict comme la mise en place d'activités amenant les élèves à manipuler, restituer ou produire des connaissances. Ces activités ont été menées au sein des classes, mais également à distance depuis la mi-mars du fait du confinement.

A. Des tentatives de mise en activité à travers des dispositifs variés

1) Le cours dialogué et les risques de routine

La mise en activité des élèves au sein de mes classes a tout d'abord consisté à pratiquer une forme de cours dialogué : l'accent était mis sur la participation orale lors des études de documents (car l'investissement écrit des élèves était beaucoup plus limité) et la réponse à des questions plus ou moins ouvertes pour faire émerger les idées qui structureront le cours. L'idée était de dynamiser l'ambiance de classe en faisant appel à l'oral plutôt qu'à l'écrit, et essayer d'intégrer le plus grand nombre d'élèves au jeu de questions/réponses, en espérant ainsi stimuler la réflexion de ces élèves. Cependant, un certain nombre de défauts ont été remarqués : ce mode de fonctionnement ne mobilisait que quelques élèves, et on pouvait observer au fil des séances une spécialisation croissante des élèves entre une petite minorité active à l'oral et une majorité globalement attentiste ; par ailleurs, si la participation de cette minorité était active, elle n'en restait pas moins peu satisfaisante en termes de contenu et de réflexion ; l'une des raisons de ce manque de réflexion peut se trouver dans le peu de temps laissé aux élèves pour élaborer leur réponse, de peur que ne se créent des blancs propices au chahut (maintenir un rythme soutenu a d'ailleurs été l'une de mes stratégies pour maintenir les élèves le moins dissipé possible). Enfin, ce fonctionnement créait une forme de routine, où les documents (probablement en surnombre) avaient tendance à se succéder les uns aux autres. Ce sentiment de routine était d'autant plus présent dans ma classe de première que nous enchaînions trois heures de cours entre le début de matinée et le début d'après-midi (précédées d'une heure de TD pour la moitié du groupe).

La nécessité de changer de mode de fonctionnement s'est donc fait sentir, à la fois pour sortir de "l'activisme langagier" étudié par Deauvieau et pour obtenir différents objectifs : tout d'abord, demander un travail qui soit moins répétitif, mais plus approfondi ; chercher à obtenir des

interactions plus nombreuses et plus complexes entre élèves ; permettre l'investissement du plus grand nombre d'élèves possible ; enfin, mettre en place un cadre plus propice à l'expression écrite. Faire travailler l'oral par différents moyens (plutôt que de le pratiquer en répondant à la va-vite à une question) pouvait également être un but recherché, en fonction de l'activité.

Pour atteindre ces différents objectifs, limiter le sentiment de routine et chercher à obtenir une authentique mise en activité des élèves, j'ai régulièrement proposé des travaux de groupe d'une durée allant de 30 minutes à 2h30 pour l'un d'entre eux. Cette organisation est très modeste au regard des préconisations des tenants de l'Éducation nouvelle qui prônent justement la construction d'un environnement permettant la mise en activité des élèves en continu (notamment par une grande autonomie des élèves en classe). Mes activités étaient ponctuelles et visaient à mettre en place un cadre propice à la réflexion sur un temps défini, plus qu'à modifier en profondeur les rapports entre les élèves et l'école ou les élèves et les savoirs. Au départ, je ne cherchais qu'à m'assurer que les élèves s'impliqueraient davantage que dans un format habituel de cours : la valorisation de la créativité ou de l'expression des élèves n'était pas au centre de mes préoccupations, de même que les activités centrées sur l'actualité qui leur aurait permis une meilleure compréhension de celle-ci, et peut-être, de leur société. Par rapport aux deux conceptions de la mise en activité que défendent les professeurs de SES considérés comme "fondamentalistes" ou "refondateurs", les activités proposées mettaient davantage l'accent sur la manipulation ou la restitution de savoirs savants, plutôt que leur co-construction sur la base d'observations empiriques ou de raisonnements inductifs : de ce point de vue, je me situais donc plus dans la lignée des "refondateurs" (notamment parce que l'élaboration d'activités amenant à restituer des savoirs savants me semblait plus accessible et moins complexe).

2) Travailler en groupe au sein de la classe

Les différents travaux de groupe mis en place au cours de l'année ont cherché à atteindre des fins diverses : l'une d'elles a pu être de fournir un cadre propice à l'étude de documents relativement longs, pour en éviter le survol ; d'autres activités ont plutôt mis l'accent sur des points de cours techniques posant des difficultés de compréhension, que le groupe était chargé de surmonter ; dans une perspective proche, une activité a proposé de se focaliser sur des questions de méthodologie, où le travail en groupe et les discussions au sein du groupe devaient permettre une plus grande réflexivité vis-à-vis des attendus méthodologiques ; enfin d'autres activités ont cherché à traiter des parties de chapitre, où l'enjeu était d'apprendre à déléguer ou partager le travail pour réussir à le mener à son terme dans le temps imparti.

Au cours de l'année, des petites activités de groupe ont été menées avec pour sujet la résolution d'exercices d'application sur des points techniques, posant des difficultés de compréhension (la différence entre taux d'intérêt nominal et taux d'intérêt réel par exemple, ou la construction du bilan d'une banque), ou bien avec pour objectif d'écrire le bilan d'un chapitre tout juste fini. Ces activités n'avaient pas une structure très réfléchie et visaient plutôt à remobiliser les élèves après deux ou trois heures de cours dans la même journée, à stimuler les interactions entre eux et à permettre des formes d'entraide. Comme pour la plupart des autres activités menées dans l'année, la formation des groupes n'était pas libre et reposait généralement sur le plan de classe pour gagner en efficacité.

S'agissant des exercices d'application, l'idée était également d'accepter de passer du temps dessus : laisser des groupes résoudre les exercices et venir les voir à intervalles réguliers pour apporter des précisions ou lever des incompréhensions permettait de considérablement ralentir le rythme habituel et évitait donc que les exercices ne soient survolés ; les élèves ayant des difficultés de compréhension se sentaient également plus libres d'en parler avec les membres de leur groupe, là où un fonctionnement classique (résolution individuelle suivie d'une correction au tableau) les auraient peut-être amenés à taire leurs difficultés. Le niveau de mise en activité était donc limité car il ne s'agissait que de résoudre un exercice, et pas de faire appel à l'autonomie, la créativité ou le sens des initiatives ; toutefois, ce fonctionnement a pu permettre à davantage d'élèves de surmonter leurs difficultés initiales.

S'agissant des bilans, si l'intention était probablement bonne, la mise en pratique s'est révélée problématique, notamment du fait de la gestion du temps. Écrire le bilan d'une partie de chapitre ou d'un chapitre entier a demandé beaucoup de temps aux élèves, alors même que ces activités étaient généralement réalisées sur les trente ou quarante minutes restantes du dernier cours de la journée ; à chaque fois, les attendus étaient trop ambitieux ou le temps imparti, trop court. Un certain nombre de problèmes en découlaient : du fait du manque de temps, les bilans étaient très rarement aboutis ; par conséquent, ils étaient difficiles à exploiter dans l'état lors des révisions ; ils étaient également difficiles à évaluer (ce dont les élèves ne se rendaient toutefois pas forcément compte) ; en demandant un exemplaire par groupe de quatre, la production du bilan était accélérée car cela permettait théoriquement à trois élèves de réfléchir activement et à un élève d'écrire : cela posait néanmoins le problème du comportement de passager clandestin, qui a pu être observé dans certains groupes. Une solution aurait été de demander à chaque élève de terminer chez lui et de manière individuelle le bilan commencé en classe, puis d'en ramasser quelques uns pour les évaluer. Durant ces petits travaux de groupe, j'ai eu tendance à clore l'activité quand la sonnerie retentissait, plutôt

que quand les objectifs semblaient être atteints de manière satisfaisante pour le plus grand nombre ; cela était non seulement contre-productif (du temps avait été dépensé pour une tâche laissée incomplète) mais a pu contribuer à décrédibiliser ce genre d'activités aux yeux des élèves, qui n'en voyaient du coup pas l'intérêt concret pour eux (avoir un bilan cohérent et achevé qui pourrait les aider pour les révisions).

Une activité plus originale en termes de structure a été menée en lien avec le chapitre de science politique de première intitulé "Voter, une affaire individuelle ou collective ?" ; le travail portait sur l'analyse de témoignages d'abstentionnistes récoltés par le quotidien *Le Monde* quelques semaines avant le premier tour des élections présidentielles de 2017. L'objectif était d'amener les élèves à s'interroger sur le profil sociologique des personnes interrogées et leur rapport à la politique, et à analyser la diversité des raisons poussant à l'abstention.

L'activité a pris la forme d'une classe puzzle et s'est effectuée en trois temps : dans un premier temps, la classe a été divisée en huit groupes de quatre, et chaque groupe a travaillé sur l'un des quatre documents (à chaque fois, deux groupes travaillaient donc de manière séparée sur le même document), durant vingt à trente minutes. Un questionnaire fourni dans le polycopié et enrichi par quelques questions notées au tableau devait les guider dans leur réflexion. Après une phase de lecture et de discussion, chaque groupe devait dresser le portrait des personnes étudiées, sous forme de prise de note.

Dans un second temps, les groupes ont été reformés pour que chaque nouveau groupe contienne quatre élèves venus de groupes ayant travaillé des documents différents. L'objectif était alors pour chaque élève d'exposer le travail de son premier groupe à ses trois camarades en quelques minutes, pour qu'à la fin chaque élève ait connaissance du contenu des quatre documents.

Dans un troisième et dernier temps, deux élèves ont été tirés au sort pour exposer devant la classe entière le contenu et l'analyse d'un document qu'il n'avaient pas directement étudié. Cela a été répété trois fois supplémentaire, pour que chacun des quatre documents soit discuté à l'oral.

Il était attendu des élèves qu'ils comprennent puis analysent les textes, avant d'en faire un résumé écrit sous la forme de notes, puis d'en restituer l'essentiel à leurs camarades lors du deuxième temps. Il s'agissait donc de réussir à distinguer dans les notes résumé factuel d'une part, et analyse ou interprétation d'autre part. Il fallait par ailleurs soigner sa prise de parole lors du second temps pour être le plus clair possible et permettre aux autres de prendre des notes sur les textes qu'ils n'avaient pas directement étudié.

L'atmosphère de classe a été plutôt travailleuse : les textes ont été lus et discutés, en première comme en deuxième phase, mais les élèves ont eu du mal à s'éloigner de la paraphrase et

développer leurs réflexions, malgré les pistes d'analyse fournies dans le questionnaire. Durant la phase de restitution orale, un relâchement dans l'attitude a été remarqué, et la discussion entre les deux élèves restituant leurs analyses et la classe a été limitée (les textes n'étaient peut-être pas assez clivants ou pas assez propices aux discussions et aux interprétations).

Avec du recul, cette classe puzzle s'est avérée être l'une des activités les plus empiriques proposées au cours de l'année, avec une place dédiée aux savoirs savants relativement limitée. Le matériau était relativement brut (des textes dans lesquels des personnes exposaient leur point de vue, comme lors d'un entretien sociologique) et appelait une démarche essentiellement inductive de réflexion sur les principes structurant le positionnement politique des personnes interrogées ou sur les influences qui les avaient conduit à ces opinions. Le seul savoir savant qui venait structurer l'analyse et intégrait une petite dimension déductive était la distinction faite par Jaffré et Muxel entre abstentionnistes dans le jeu ou hors du jeu politique ; toutefois, demander aux élèves s'ils considéraient que tel témoignage émanait d'un abstentionniste hors du jeu ou dans le jeu politique n'a pas été sans difficultés, et certains profils ont conduit à souligner les limites d'une classification binaire.

Dans quelle mesure ce travail a-t-il été propice à une mise en activité ? Nous nous appuyons pour répondre à cette question sur un article de Gautier et David (2017), qui esquisse les conditions de mise en activité des élèves. Quatre critères doivent être respectés pour cela selon eux :

- la mise en avant d'un objectif clair d'acquisition de connaissances ou de savoirs-faire.
- une valorisation des interactions entre élèves.
- l'impossibilité du comportement de passager clandestin.
- la possibilité d'évaluer à tout moment le travail fourni.

Les deux premiers critères ont semblé relativement respectés : la diversité des raisons poussant à l'abstention a été constatée par les élèves d'une part ; la structure de la classe puzzle a directement favorisé les interactions entre élèves d'autre part. Le troisième critère a été en partie atteint : tous les élèves ont eu un rôle d'émissaire durant le deuxième temps de l'activité qui les a obligés à restituer le contenu du témoignage analysé durant le premier temps ; de ce point de vue, chaque élève a dû participer activement à un moment de l'activité. Toutefois, rien ne garantissait qu'il ait activement pris part à l'analyse dans le premier temps, ni qu'il ait écouté ses camarades lui restituer le contenu des autres documents. Dans cette même perspective, le quatrième critère a lui aussi été imparfaitement atteint : pour pouvoir évaluer à tout moment le travail fourni et limiter au maximum le comportement de passager clandestin, il aurait fallu demander à chaque élève de rédiger une trace écrite durant les deux premiers temps de l'activité, trace écrite qui pouvait être ramassée et notée à

la fin de la séance. La volonté de faire interagir et réfléchir les élèves a conduit à sous-estimer l'importance que pouvait revêtir la trace écrite, aussi bien comme outil d'évaluation que comme support que l'élève aurait pu conserver après la séance. L'un de mes défauts a été, sur cette activité comme sur d'autres, de valoriser une activité immédiate des élèves, sans réfléchir à ce qu'ils pourraient en tirer concrètement ensuite, autrement que comme vague souvenir.

Ces deux derniers critères ont été plus soigneusement pris en compte dans une autre activité, dont l'objectif résidait moins dans l'acquisition de connaissances que dans celui d'un savoir-faire : cette activité était centrée sur la méthodologie de l'E3C, non pas en tant qu'épreuve à part entière mais en tant que préalable aux exigences de la dissertation de sciences économiques et sociales. L'accent n'a pas été mis sur les deux étapes que sont l'introduction et la conclusion (du fait des contraintes de longueur sur l'épreuve de l'E3C, qui ne rendent pas possible l'écriture d'une introduction et d'une conclusion détaillées), mais sur deux autres points essentiels : la constitution d'un proto-plan (l'articulation de deux idées) et la démonstration des idées (en alliant connaissances personnelles et analyse des documents).

Pour tenter de faire comprendre aux élèves l'importance cruciale de ces deux points et pour désacraliser la note qui allait découler du travail, deux séances de travail en binôme y ont été consacrées, pendant les heures de TD. Durant la première, les élèves ont eu à rédiger à deux une réponse conforme aux attentes de la deuxième partie de l'E3C ("Restitution organisée des connaissances"), c'est-à-dire d'une longueur d'une page environ, sur le sujet suivant : "Vous montrerez que différents facteurs influencent la participation électorale". Durant la seconde séance, les élèves ont eu à corriger des copies de leurs camarades, tapées à l'ordinateur et anonymisées (chaque groupe de TD a travaillé sur des copies émanant de l'autre groupe) : ils devaient juger les points positifs et négatifs de la copie, au regard d'une liste de critères fournis dans la feuille de route et correspondant normalement aux attentes de l'épreuve ; puis ils ont dû sélectionner trois phrases particulièrement problématiques et les corriger ou les réécrire.

Chaque séance a débuté par un point méthodologique d'une dizaine de minutes, afin de remettre en tête aux élèves les attendus de l'épreuve, tant sur la forme que sur le fond ; les élèves devaient ensuite appliquer ces principes méthodologiques, à l'écriture de l'E3C ou à sa correction. La coopération entre élèves était ici déterminante car le binôme devait se mettre d'accord sur un plan puis sur une répartition des tâches lors de l'écriture (généralement, un élève dictait et l'autre notait tout en discutant certains termes ou en proposant ses propres formulations), le tout sans perdre trop de temps – et la gestion du temps a posé des problèmes à certains groupes ayant eu du mal à trancher des dilemmes ou à sortir de la phase de brouillon. Le travail demandé en première

séance se rapprochait presque d'un système d'écriture collaborative, même si certains groupes ont appliqué une stricte répartition des tâches entre l'élève dictant et l'élève recopiant.

Les élèves se sont relativement bien investis durant les deux séances ; l'effet évaluation a suffi à les maintenir concentrés pendant la première heure, et l'aspect ludique de la correction de copie a contribué à éveiller leur intérêt durant la séance suivante. La structure de l'activité respectait mieux les deux derniers critères de Gautier et David : si un élève décidait de ne rien faire, la probabilité pour que son partenaire le lui reproche fortement était assez élevée ; le travail fourni a pu également être évalué à la fin des deux séances, même si la deuxième séance aurait pu être mieux exploitée, notamment en demandant aux élèves de réécrire ou d'améliorer davantage de passages, et en ciblant les types de réécriture demandés : exploitation ou interprétation de données, explicitation d'idées, référence à un point de cours, phases de synthèse. Là encore, l'activité a semblé faire sens sur le moment, les élèves appréciant dans l'ensemble se retrouver dans la position de correcteur ; mais la trace de leur travail n'était d'abord pas évaluable, et ne leur a pas réellement permis d'en tirer des règles ou des principes applicables à eux-mêmes. Mon objectif était de les amener à faire le lien entre les défauts aisément repérables chez les autres, et les leurs, pour les inciter à une plus grande prudence et une plus grande attention lors des devoirs surveillés. Pour atteindre cet objectif, il aurait fallu systématiser cette activité ou au moins la rendre plus fréquente pour espérer obtenir un changement visible des élèves dans leur manière de rédiger.

Plus généralement, la difficulté des élèves à intégrer durablement certaines règles de méthode ou d'expression en apparence simples (pour n'en citer que deux, toujours commencer un paragraphe d'E3C ou de dissertation par l'expression d'une idée, ou encore ne jamais commencer un paragraphe par un "en effet") m'a frappé, et je l'ai insuffisamment prise en compte au cours de l'année ; croire que la mise en place d'une ou deux activités les amenant à s'impliquer sérieusement suffirait à leur faire retenir ces règles était une erreur (cela rejoint d'ailleurs l'une de mes déceptions de jeune professeur qui est le peu de crédit accordé à mes commentaires et mes annotations sur leurs devoirs surveillés – commentaires et annotations qui avaient donc tendance à fortement se ressembler d'un devoir à l'autre). Plusieurs pistes pourraient être explorées pour contrer cela : par exemple, demander aux élèves de prendre quelques minutes pour relire leur dernière copie corrigée juste avant de commencer le devoir surveillé suivant ; ou bien leur fournir une fiche listant les principaux points de méthode à respecter, qu'ils auraient le droit de garder avec eux pendant le devoir ; ou bien encore leur fournir une petite grille et leur demander après chaque devoir de vérifier s'ils ont bien respecté tous les points, et mener périodiquement des activités de correction d'autres copies. En tout cas l'essentiel semble être de suffisamment répéter ces mesures ou activités pour espérer obtenir des effets tangibles.

La dernière activité présentée ici a cherché à atteindre un objectif plus complexe: obtenir la mise en activité des élèves en subordonnant l'apprentissage de connaissances à la réalisation d'une tâche ambitieuse. Le travail portait sur la dernière partie du chapitre d'économie de première consacré au financement des agents économiques. L'objectif était pour la moitié des groupes d'écrire un discours politique justifiant la mise en œuvre d'une politique de dépenses publiques et cherchant à expliquer simplement à l'auditoire les justifications économiques de ce choix, et pour l'autre moitié d'écrire un discours critiquant ces politiques budgétaires en développant un argumentaire opposé (voir l'annexe 1 pour les consignes détaillées). Les élèves devaient s'emparer des documents mis à disposition pour nourrir et illustrer leur discours.

L'objectif était double : dans un premier temps, les élèves devaient parcourir les différents documents mis à disposition ; une dizaine avait été rassemblée, dans l'esprit d'une bibliothèque à la Freinet ; tous n'avaient pas vocation à être utilisés, seuls les plus parlants ou les plus pertinents pouvaient l'être, au choix des élèves. Il s'agissait alors de se répartir le travail de lecture au sein du groupe de quatre, pour cibler les documents qui allaient être mobilisés. Dans un second temps, il fallait construire l'argumentation du discours puis le rédiger. Les documents étaient de deux sortes : certains exposaient des mécanismes économiques centraux comme l'effet multiplicateur ou l'effet d'éviction ; les autres proposaient des faits stylisés ou présentaient des exemples de politiques de dépenses publiques survenues au cours des quarante dernières années. Les premiers documents ont fait l'objet d'une attention particulière, et les élèves devaient d'abord présenter le principe des deux effets sous forme de schéma avant d'aller plus loin dans l'activité. Il était obligatoire de présenter l'un des deux effets dans son discours. Une heure et demie environ a été consacrée à l'étude des documents et la compréhension des principales idées de la fin de chapitre, et une heure a été consacrée à la rédaction du discours.

Mon but était de proposer une activité relativement complexe qui obligerait les élèves à mettre en œuvre plusieurs qualités, à commencer par l'autonomie. Je voulais leur fixer un objectif ambitieux et nécessitant une certaine créativité, la rédaction d'un discours politique (en les encourageant d'ailleurs à lui donner une tonalité politique marquée, pour réactiver ce que nous avons vu sur le clivage gauche-droite dans le précédent chapitre) ; par ailleurs, je ne voulais pas séparer le temps de l'acquisition ou de la découverte des savoirs, de celui de leur appropriation ou mobilisation, ce qui n'a bien sûr pas été sans poser problème. Il fallait réussir à se mettre rapidement au travail puis organiser la répartition des tâches entre les membres du groupe, le nombre de documents étant trop important pour que tous puissent les lire dans leur intégralité. A cette

répartition des tâches devait suivre un dialogue entre élèves sur l'intérêt d'utiliser tel ou tel document, puis venait le moment de la rédaction dont le style était très libre.

L'un des soucis, probablement prévisible, a été qu'un grand nombre d'élèves s'est retrouvé enseveli sous la quantité d'informations arrivant quasi simultanément. D'autre part, la grande autonomie accordée et la longueur de l'activité (ou plutôt l'enchaînement de temps de découverte, de compréhension, d'assimilation puis de rédaction) a généré un sentiment de découragement chez certains élèves qui avaient l'impression de perdre pied. Cependant, ce genre d'activité, étalée sur un laps de temps plus long mais en conservant l'idée d'une autonomie des élèves dans l'appropriation et la restitution des savoirs, semble assez prometteuse pour permettre une véritable mise en activité des élèves. Pour limiter le sentiment d'incompréhension ou d'échec, la définition claire des objectifs (critère n°1 d'une mise en activité réussie selon Gautier et David) ainsi qu'une structuration plus nette des différentes étapes (avec des points d'explication au tableau si besoin) semblent incontournables. Il est aussi probable que c'est en multipliant les activités de ce genre, laissant une large marge de manœuvre aux élèves, que ceux-ci parviendront progressivement à mieux gérer leur temps et à ne pas se laisser décourager aux premières difficultés venues. Enfin, le problème du passager clandestin demeure, notamment dans la phase de rédaction, mais la nécessité d'une répartition du travail entre l'ensemble des membres du groupe en limite cependant le risque.

Les différentes activités étudiées ici reflètent la polysémie de l'expression de mise en activité : certaines visaient une modeste (re)mise en mouvement des élèves pour s'approprier des parties du cours ; d'autres visaient à acquérir un certain regard et des capacités d'analyse pour étudier la société et ceux qui la composent, en essayant de se rapprocher de l'esprit des concepteurs de la discipline des SES ; d'autres enfin cherchaient à mettre en place un cadre plus lâche que d'habitude pour valoriser l'autonomie et les interactions entre élèves.

Mettre en place des activités aux objectifs aussi divers a été très instructif, voire même divertissant à certains égards. Le problème, souligné à plusieurs reprises, est que la multiplication des objectifs et le caractère très ponctuel de ces activités a rendu difficile l'acquisition par les élèves de compétences ou de savoirs-faire robustes. L'un des objectifs de l'année prochaine sera donc de resserrer le faisceau de compétences exigées mais tenter de systématiser les activités visant leur acquisition.

3) Travailler en groupe hors de la classe

La plupart des travaux de groupe ont été effectués exclusivement en classe, durant les cours de SES ; ils n'ont jamais donné lieu à des préparations ou des finalisations à la maison (ce qui, avec du recul, aurait dû être mis en place). Le seul travail de groupe effectué hors de la classe a été un travail de conclusion de chapitre en seconde ; son résultat s'est avéré plutôt décevant car sa structure a été mal pensée et les arbitrages effectués se sont révélés très peu pertinents ; les leçons à en tirer sont en revanche plus intéressantes.

On l'a vu en première partie, mettre les élèves en activité pour les tenants de l'Éducation Nouvelle consistait entre autre à permettre aux élèves d'exprimer leur créativité et de stimuler cette dernière ; pour Decroly ou Freinet, les arts plastiques étaient ainsi un moyen d'expression privilégié. Pour conclure le chapitre d'économie de seconde intitulé "Comment crée-t-on les richesses et comment les mesure-t-on ?" et prolonger le dernier objectif d'apprentissage ("Connaître les principales limites écologiques de la croissance"), j'ai proposé aux élèves de réaliser une affiche alertant ou dénonçant le phénomène de leur choix, en lien avec les limites écologiques de la croissance. L'objectif était de mêler slogan, illustrations et courts textes explicatifs au sein d'une affiche qui soit lisible et percutante.

Ce travail n'a pas donné lieu à un travail préparatoire en classe : après avoir énoncé la consigne à la fin d'un cours, j'ai laissé une semaine aux élèves pour qu'ils se mettent en groupe et définissent un sujet, puis une autre semaine pour qu'ils mettent au point leur affiche, qui a donné lieu à une évaluation. Pour ne pas perdre trop de temps et prendre du retard par rapport à mon avancement annuel, je n'ai pas organisé de séance dédiée à la préparation des affiches (au CDI par exemple), ou de séance où chaque groupe aurait présenté et défendu son affiche. Cela a posé deux problèmes principalement. Tout d'abord, rien dans la structure de l'activité n'empêchait le comportement de passager clandestin : un élève ne participant ni à l'élaboration du sujet et du contenu de l'affiche, ni à sa réalisation n'avait aucun risque d'être repéré et pénalisé. D'autre part, cela a contribué à rendre les consignes confuses ou peu claires et a faiblement incité les élèves à s'investir dans ce projet. Cela s'est directement ressenti sur la qualité des affiches rendues, peu abouties pour la plupart. Au final, j'ai donc eu la sensation que ce choix d'y consacrer le moins de temps possible au sein de la classe en comptant sur l'autonomie des élèves s'est avéré contre-productif : il s'est traduit par un investissement des élèves globalement faible, voire proche de zéro pour certains groupes. Une séance au CDI pour lancer les groupes, clarifier les consignes et cadrer le travail aurait très probablement eu des effets bénéfiques sur la qualité finale des rendus.

B. Mettre en activité les élèves malgré le confinement

1) Instauration d'un fonctionnement à distance

Le confinement a obligé à revoir en profondeur ses pratiques pédagogiques ; toutefois, rompre avec les habitudes mises au point au cours de l'année pour instaurer un rythme complètement différent ne m'a pas semblé être la meilleure idée. Avec mes classes de seconde, j'ai pu tirer profit d'une habitude prise progressivement, celle de se rendre sur e-lyco chaque semaine pour y faire un petit exercice qui récapitulait les points vus en cours en moins de cinq minutes ; cela permettait aux élèves de se tester et me permettait de comprendre les points qui étaient globalement acquis et ceux qui posaient encore des problèmes de compréhension. Instauration de cette routine ne s'est pas faite du premier coup, un nombre conséquent d'élèves arguant de problèmes de connexion ou de matériel pour ne pas faire le travail ; au bout de quelques semaines cependant, 80 à 90 % des élèves se rendaient régulièrement sur la plateforme. Avant chaque cours, je regardais les résultats obtenus et les commentais en classe.

C'est donc principalement par ce canal que j'ai maintenu le lien avec mes deux classes de seconde, en traitant le chapitre d'économie intitulé "Comment se forment les prix sur un marché ?". Chaque semaine, les élèves avaient à étudier des documents et résoudre des exercices. Alors que mon parti-pris avait été de ne leur proposer que des QCM au cours de l'année, le travail demandé devait ici prendre la forme de réponse à des questions ouvertes, que je corrigeais et évaluais ensuite sur e-lyco. L'ensemble restait donc fluide pour les élèves : chaque session hebdomadaire ne comptait pas plus d'une dizaine de questions qui se succédaient relativement rapidement, et pouvaient demander d'analyser des vidéos ou des graphiques. Un document récapitulatif leur était ensuite envoyé, soulignant les principales erreurs et ré-expliquant plus en détail certains mécanismes. Le principal défaut de ce fonctionnement (et de la fonctionnalité "exercice" sur e-lyco en général) est qu'il ne permet pas de transmettre une appréciation personnalisée à chaque élève, ce qui aurait pu s'avérer précieux ces dernières semaines.

Parler de mise en activité à propos d'un dispositif aussi modeste peut sembler exagéré. Pour renforcer le lien avec les élèves, j'ai donc proposé en parallèle des classes virtuelles, que ce soit pour discuter plus facilement des difficultés rencontrées, pour étudier "en direct" des documents, ou pour tenter de retrouver une atmosphère de classe. Si certaines séances se sont révélées intéressantes, l'interaction avec les élèves est restée globalement limitée et il était difficile d'estimer l'intensité de l'écoute et de l'implication, notamment de la part des élèves que l'on entendait ou ne

lisait pas durant la classe virtuelle. Au final, trouver un équilibre satisfaisant s'est avéré et s'avère très délicat à obtenir, notamment en gardant un fonctionnement centré sur l'analyse de documents similaires à ceux qui auraient été étudiés en cours.

2) Varier les activités et les supports

Le niveau de mise en activité à distance a parfois été plus satisfaisant avec ma classe de première, car en parallèle d'un fonctionnement différent (demandant plus de travail pour les élèves), une plus grande attention a été portée à la variété des activités et des tâches demandées. En plus d'études de documents relativement classiques, j'ai accru la part de vidéos (interview de sociologue, clips, bande annonce, etc.) pour tenter à la fois de les intéresser davantage et les entraîner à avoir un regard sociologique sur des contenus qu'ils pourraient visionner en dehors des cours. Chaque semaine, les élèves devaient me rendre, seul ou par deux, leur travail par mail, et ce dernier faisait l'objet d'un petit retour écrit. Assez vite, j'ai également fait varier le contenu du travail pour ne pas se contenter d'analyser une file de documents les uns après les autres. Je leur ai ainsi proposé une analyse sociologique d'un film (montrer comment le film *Louise Wimmer* illustre le processus de désaffiliation sociale), qui a donné lieu à des commentaires très intéressants. L'analyse sociologique de film me semble être une activité particulièrement prometteuse ; je l'avais déjà expérimenté avec le documentaire de Julie Gavras, *Les bonnes conditions*, et également avec le film de Ken Loach, *La part des anges*. L'analyse de film est une bonne manière de donner du sens aux savoirs appris en classe, mais également d'acquérir un regard analytique sur la société ou certains phénomènes.

Enfin, le chapitre de sociologie de première intitulé "Comment se construisent et évoluent les liens sociaux ?", entièrement traité durant le confinement, a été l'occasion d'initier les élèves à la pratique de l'entretien sociologique...à distance. Afin d'illustrer l'objectif d'apprentissage portant sur la compréhension de "l'évolution des formes de solidarité", j'ai demandé aux élèves un travail en trois temps : élaborer des questions à poser à l'un de leurs grands-parents permettant de savoir (indirectement) comment les formes de solidarité ont pu évoluer, entre l'époque de l'adolescence de leurs grands-parents et la leur ; procéder à un entretien téléphonique pour poser ces questions puis retranscrire les passages jugés les plus pertinents ; rédiger un article répondant à la question suivante : "Les formes de solidarité mécaniques vous semblent-elles plus nombreuses à l'époque de l'adolescence de vos grands-parents qu'à la votre ?", en incluant des passages de l'entretien mené (voir l'annexe 2 pour les consignes détaillées). Le fait de transmettre ces consignes à distance a parfois entraîné une certaine confusion sur les attentes auprès de certains élèves, et les articles

avaient une tonalité beaucoup plus journalistique que sociologique (ce qui ne semble pas si étonnant que ça) mais l'équilibre entre citations tirées de l'entretien et commentaires était généralement satisfaisant.

A quel point le télétravail est-il compatible avec la mise en activité des élèves ? L'enjeu de la mise en activité est triple : mobiliser tous les élèves, et les amener à produire une réflexion, au sein de laquelle les savoirs font sens. Une première limite évidente a été la petite dizaine d'élèves qui ne s'est pas ou très peu manifestée tout au long de ces semaines, malgré les relances. S'agissant de la classe de première, la production de réflexion s'est avérée plutôt intéressante, et j'avais parfois l'impression que leur investissement était plus marqué qu'en classe (notamment parce que l'usage de l'écrit était systématique ces dernières semaines). Enfin, concernant le sens que les savoirs peuvent revêtir aux yeux des élèves, mon impression a été relativement mitigée, et ce malgré une activité comme l'entretien auprès des grands-parents. Le fait de ne pas pouvoir mesurer leurs réactions ou leur degré de concentration en face à face rend de toute manière l'évaluation de ce point relativement délicate.

C. Jeux sérieux ou travail de terrain : des pistes à explorer

Toutes les activités présentées dans cet écrit ont vocation à être améliorées et répliquées l'année prochaine, avec plus de recul et de rigueur. Je souhaiterais néanmoins explorer d'autres pistes, pour tenter de mettre toujours plus les élèves en activité. Certaines auraient pu être mises en place avant les vacances de printemps si la situation l'avait permis, d'autres ont été découvertes durant des recherches pour l'écriture de ce travail. Ces pistes supplémentaires touchent principalement à deux domaines : l'utilisation de jeux, pour faire comprendre certains mécanismes économiques d'une part ; l'initiation au travail de terrain pour mieux saisir la dimension pratique de la recherche en sociologie d'autre part.

1) L'usage des jeux dans l'apprentissage de l'économie

La question des jeux me semble d'autant plus intéressante à posteriori que le traitement des trois chapitres d'économie portant sur le marché en première ne s'est pas fait sans douleur. Or, il aurait été possible, pour chacun de ces chapitres, de consacrer une séance d'une heure à la mise en place d'un jeu dans l'esprit de l'économie expérimentale, en s'inspirant du travail de Jérôme Villion,

partagé sur son blog². L'auteur revendique d'ailleurs le terme d'expérience pédagogique, plutôt que de jeu pédagogique (Villion, 2010), dans la mesure où les activités proposées reposent sur un protocole précis, qui doit être rigoureusement suivi mais aussi commenté et analysé par les participants. En première, des activités auraient donc pu être proposées sur le marché concurrentiel, le fonctionnement du monopole, les biens publics ou encore les externalités.

L'intérêt d'un tel "détour didactique" (Beitone et Legardez, 1995) se situe dans l'analyse qui est faite du jeu a posteriori, et notamment la confrontation entre les résultats potentiellement attendus, résultant d'hypothèses, et les résultats effectifs. Villion souligne le caractère crucial de la reprise, qui selon ses termes "doit également être un (autre) jeu" (Villion, 2010). Mettre en place ces jeux au sein de la classe nécessite donc de réfléchir précautionneusement aux conditions de cette reprise, à la relation aux objectifs d'apprentissage et à la trace que les élèves conserveraient de l'activité.

2) Initier des élèves de lycée au travail de terrain

Une manière particulièrement intéressante de mettre les élèves en activité et de donner du sens aux apprentissages aurait été d'initier les élèves au travail de terrain. Le programme de sociologie de première comme de seconde s'y prête plutôt bien ; une enquête de terrain au sein du lycée sur les pratiques déviantes des lycéens (la consommation d'alcool notamment) était prévue, ainsi que la construction d'un sondage d'opinion dans la foulée des élections municipales, pour les premières. Pour l'année prochaine je réfléchirai à mettre au point une enquête de terrain avec des classes de seconde sur la question du lien entre classes sociales et habitudes alimentaires (point qui avait suscité des débats dans l'une de mes classes), ou sur la dimension sexuée des jouets reçus à Noël ou présents dans les grandes surfaces. Au delà de la dimension ludique, l'objectif est à la fois de permettre une meilleure appropriation des savoirs (ainsi que leur discussion), d'élaborer une démarche scientifique pour résoudre un problème posé, et de faire comprendre aux élèves que la sociologie est une discipline qui se pratique sur le terrain, et pas seulement au milieu des livres.

2 ecoexpepedago.blogspot.com

Conclusion

La mise en activité a tout d'abord été envisagée d'un point de vue historique : d'abord revendication de quelques réformateurs ou innovateurs pédagogiques, elle devient progressivement une injonction officielle ainsi qu'une norme pratique. Le questionnement sur la mise en activité des élèves a également été au cœur du projet fondateur des Sciences économiques et sociales, qui avait au départ pour intention de transmettre moins des savoirs constitués qu'un certain regard sur le monde social. Si cette intention initiale a été l'objet de nombreux débats au sein de la discipline, la nécessité de la mise en activité n'a jamais été contestée, bien que les effets ambigus de certaines de ses modalités aient pu être pointés.

Au sein de mes classes, la mise en activité des élèves est passée par l'organisation régulières d'activités pour permettre une acquisition plus dynamique des savoirs ou des méthodes. Si la mise en œuvre de ces temps de travail généralement en groupes s'est le plus souvent bien déroulée, le bilan en termes de gains réels pour les élèves me semble plus limité. J'ai toutefois pu en tirer un certain nombre d'idées pour améliorer cela l'année prochaine.

Cette seconde partie s'est essentiellement appuyée sur l'analyse critique de mon ressenti. J'ai pu évaluer le niveau de mise en activité directement par la qualité des traces écrites en résultant, ou indirectement par l'appropriation à plus long terme de connaissances ou de savoirs-faire. Je n'ai cependant jamais sollicité les élèves sur leurs impressions à la suite d'une activité, que ce soit sur l'intérêt de cette dernière ou son utilité potentielle pour mieux comprendre des points de cours ou de méthode. Cela aurait pu constituer un complément intéressant à mes propres impressions, ainsi qu'un guide utile pour concevoir les activités suivantes.

Annexes

Annexe 1 :

Activité - travail en groupe : rédigez un discours pour défendre une mesure budgétaire.

Par groupes de quatre, en vous aidant des définitions et des documents ci-dessous, vous allez rédiger un discours de campagne d'un parti de gauche ou de droite défendant une politique budgétaire de relance pour stimuler l'activité économique, ou au contraire une politique budgétaire d'austérité, pour réduire le poids de la dette publique. Vous devrez mentionner des mécanismes économiques pour justifier votre politique, et vous pourrez vous appuyer sur des exemples historiques.

Si vous optez pour une relance budgétaire, pensez à déterminer clairement les secteurs que vous financerez et justifiez votre choix. Si vous optez pour une politique budgétaire d'austérité, vous penserez à expliquer les raisons qui vous poussent à rejeter une politique budgétaire de relance.

Votre discours pourrait par exemple commencer par :

"Camarades,

L'activité économique est faible et les travailleurs comme les entreprises ont besoin du soutien de l'État."

ou bien par :

"Chers concitoyens,

Notre pays est trop endetté et la situation devient intenable ! "

Annexe 2 :

Activité – Initiation à l'entretien sociologique : étape 2

A l'aide des questions que vous avez préparé et de celles contenues dans le corrigé, menez un entretien téléphonique avec l'un de vos grands-parents.

L'objectif est ensuite de rédiger un petit article (entre 250 et 300 mots) permettant de répondre à la question suivante : Les formes de solidarité mécanique vous semblent-elles plus nombreuses à l'époque de vos grands-parents qu'à la votre ?

Pour pouvoir travailler sur cet entretien, il est nécessaire de l'enregistrer³ : vous devez évidemment demander son accord à votre interlocuteur avant de l'enregistrer. Vous pouvez prendre des notes en parallèle si vous le souhaitez, cela vous permettra peut-être de mieux vous y retrouver une fois l'entretien terminé.

Vous ne devez pas parler à votre interlocuteur du sujet de votre recherche (les formes de solidarités mécanique et organique et si l'une des formes semble beaucoup plus présente que l'autre) : contentez-vous de dire que vous devez rédiger un article sur l'adolescence de vos grands-parents. Cela évitera de l'influencer et de l'amener à prendre parti sur votre sujet.

Essayez de limiter la durée de l'entretien à une quinzaine ou vingtaine de minutes ; au-delà, il vous sera difficile de tout analyser ou bien vous risquez d'y passer trop de temps. Ce n'est pas grave si vous n'avez pas posé toutes vos questions. Par ailleurs, essayez de créer une vraie discussion avec votre interlocuteur : ne faites pas cela sous la forme d'un questionnaire, en passant abruptement d'une question à une autre : essayez de réagir à ses réponses, de rebondir sur ce qu'il ou elle a dit, de lui demander de préciser certaines choses si nécessaires : cela doit progressivement prendre une tournure naturelle, spontanée. Relisez-bien le document intitulé "Comment formuler ses questions lors d'un entretien sociologique ?" avant de faire votre entretien.

Une fois l'entretien terminé, vous allez le réécouter dans son intégralité, et noter les passages qui vous semblent les plus pertinents pour répondre à la question posée. Je vous demande de retranscrire deux passages (durée de 20 à 60 secondes approximativement) qui vous semblent particulièrement pertinents et de les inclure, comme de longues citations, dans votre article pour illustrer votre propos. Quand vous retranscrivez, commencez par noter tout ce que la personne a pu dire, au mot près, ainsi que vos réactions ou questions si le passage que vous avez sélectionné prend plus la forme d'un dialogue que d'un monologue. Ensuite, vous pouvez supprimer certains petits mots ("euh", "bah", etc.) si vous trouvez qu'ils gênent la lecture.

3 Il existe pleins d'applications d'enregistrement d'appel sur Google Play Store. Si vous n'avez pas de smartphone, une autre possibilité est de passer par un ordinateur et d'utiliser Skype et un logiciel comme Audacity pour vous enregistrer. **Faites des tests avant l'appel pour être sûr que cela fonctionne bien !**

Bibliographie

BEITONE, Alain et LEGARDEZ, Alain. Enseigner les sciences économiques: pour une approche didactique. *Revue française de pédagogie*, 1995, p. 33-45.

BEITONE, Alain, DOLLO, Christine, HEMDANE, Estelle, et al. *Les sciences économiques et sociales: enseignement et apprentissages*. De Boeck Supérieur, 2013.

BERNSTEIN, Basil. *Classe et pédagogies, visibles et invisibles*. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Organisation de coopération et de développements économiques, 1975.

CONDETTE, Jean-François et SAVOYE, Antoine. Une éducation pour une ère nouvelle: le congrès international d'éducation de Calais (1921). *Les Études Sociales*, 2016, no 1, p. 43-77.

DEAUVIEAU, Jérôme. Observer et comprendre les pratiques enseignantes. *Sociologie du travail*, 2007, vol. 49, no 1, p. 100-118.

DORISON, Catherine et KAHN, Pierre. Roger Gal et Louis Legrand ou les trente glorieuses de la réforme pédagogique. *Carrefours de l'éducation*, 2011, no 1, p. 89-104.

DUVAL, Nathalie. L'École des Roches, «new school» à la française et spécificité de son internat (1899-1940). *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 2014, no 189, p. 55-65.

FORESTIER, Yann. Les savoirs contre la pédagogie? Interroger la symétrie des querelles sur l'école. *Mots. Les langages du politique*, 2017, no 1, p. 75-92.

FINKIELKRAUT, A. Que pensez vous des iufm. *Le Point*, (995), 1991, vol. 12.

GALY, Marjorie, LE NADER, Erwan, et COMBEMALE, Pascal. *Les Sciences économiques et sociales. Histoire, enseignement, concours*. La Découverte, 2015.

GAUTIER Frédéric et DAVID Mary. Mettre en activité les élèves en SES : obstacles, enjeux et propositions, *Idées économiques et sociales*, mars 2017, n°187.

GUTIERREZ, Laurent. État de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'éducation nouvelle en France. *Carrefours de l'éducation*, 2011, no 1, p. 105-136.

HARLÉ, Isabelle et LANÉELLE, Xavière. Enjeux et tensions autour de la réforme du lycée (2010-2012) en Sciences économiques et sociales. *Education et sociétés*, 2015, no 1, p. 51-66.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme problème social dans les milieux pédagogiques français. *L'échec scolaire. Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, CNRS, 1985, p. 155-163.

JACOMINO, Baptiste. La controverse française sur l'école: essai de cartographie. *Le philosophe*, 2010, no 1, p. 57-70.

JACOMINO, Baptiste. Entretien avec Antoine Prost. *Le Philosophe*, 2010, no 1, p. 35-43.

KAHN, Pierre. La critique du «pédagogisme» ou l'invention du discours de l'autre. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle*, 2006, vol. 39, no 4, p. 81-98.

KAHN, Pierre. Laurent Gutierrez, Laurent Besse et Antoine Prost (éd.), Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2012. *Histoire de l'éducation*, 2014, no 140-141, p. 202-204.

LEGRAND Louis. Les conditions du développement en pédagogie, *Revue française de pédagogie*, avril-mai-juin 1968

MARTINACHE, Igor. Les sciences économiques et sociales au lycée: le combat pour un adjectif. *L'Economie politique*, 2016, no 4, p. 18-32.

MATASCI, Damiano. *L'école républicaine et l'étranger: Une histoire internationale des réformes scolaires en France. 1870-1914*. Ecole Normale Supérieure, 2015.

MEIRIEU Philippe. Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés : exemple des "méthodes actives", ESF Sciences Humaines, 2013.

MEIRIEU Philippe. Encore un petit effort pour comprendre l'Éducation Nouvelle, *CRAP – Cahier pédagogique*, 2018a.

MEIRIEU Philippe, Petit retour sur une vieille polémuque : "l'élève au centre", exigence pédagogique ou cause de l'effondrement de l'école ?, *CRAP – Cahier pédagogique*, 2018b.

MILNER Jean-Claude et REVEL Jacques. Jean-Claude Milner : entretien avec Jacques Revel. *Le Débat*, 1984, no 31, p. 4-16.

PLANCKE, Robert L. et CHÂTEAU, Jean. Ovide Decroly (1871-1932). *Les grands pédagogues ed. Jean Château (Paris: PUF, 1961)*, 1961, p. 261-2.

PROST, Antoine. *Histoire de l'enseignement en France: 1800-1967*. Paris, A. Colin, 1968.

PROST Antoine. Sous le front populaire l'école a changé d'air. *Le monde de l'éducation*, 2002, no 301.

PROST Antoine. Les classes nouvelles (1945-1952). *Le monde de l'éducation*, 2006, no 352.

PROST, Antoine. Inférieur ou novateur? L'enseignement secondaire des jeunes filles (1880-1887). *Histoire de l'éducation*, 2007, no 115-116, p. 149-169.

ROBERT, André D. Une culture 'contre'l'autre: les idées de l'éducation nouvelle solubles dans l'institution scolaire d'Etat? Autour de la démocratisation de l'accès au savoir. *Paedagogica historica*, 2006, vol. 42, no 1-2, p. 249-261.

RONCAYOLO, Marcel et MARTINACHE, Igor. Marcel Roncayolo (1926-2018), l'un des «pères fondateurs» des SES et de leur esprit. *Idees économiques et sociales*, 2019, no 1, p. 69-78.

SEGUY, Jean-Yves. *Des idées à la réforme. Jean Zay et l'expérience des classes d'orientation, 1937-1939*. PURH, 2019.

TERRAIL Jean-Pierre. *Pour une école de l'exigence intellectuelle. Changer de paradigme pédagogique*, Paris, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 2016

TERRAL, Hervé. *Profession professeur: des écoles normales maintenues aux instituts universitaires de formation des maîtres (1945-1990)*. FeniXX, 1997.

VERRET, M. La transposition didactique. *Le Temps des études*, 1974.

VILLION, Jérôme. Les expériences pédagogiques: vers une méthode active et efficace. *Idees économiques et sociales*, 2010, no 3, p. 29-39.

Table des matières

Remerciements.....	1
Introduction.....	3
I. Retour sur la construction d'une norme pédagogique.....	5
A. De l'innovation pédagogique à l'injonction officielle : la mise en activité des années 1880 à nos jours.....	5
1) Rendre l'élève actif entre 1880 et 1936 : une revendication propre à l'Éducation Nouvelle ?	5
2) Du Front Populaire aux années 1960 : la lente conversion du système d'enseignement public aux méthodes actives.....	11
3) Des années 1970 à nos jours : les méthodes actives plus que jamais présentes mais non moins critiquées.....	13
B. La mise en activité des élèves en SES : une pratique au principe de "l'esprit des SES" et ses limites.....	16
1) Les méthodes actives, cheval de bataille des Sciences Économiques et Sociales.....	16
2) La mise en activité, au service des savoirs ou des méthodes ?.....	18
3) Les effets ambigus de la mise en activité sur les élèves.....	20
II. La mise en activité dans le quotidien d'un professeur stagiaire.....	23
A. Des tentatives de mise en activité à travers des dispositifs variés.....	23
1) Le cours dialogué et les risques de routine.....	23
2) Travailler en groupe au sein de la classe.....	24
3) Travailler en groupe hors de la classe.....	31
B. Mettre en activité les élèves malgré le confinement.....	33
1) Instaurer un fonctionnement à distance.....	33
2) Varier les activités et les supports.....	34
C. Jeux sérieux ou travail de terrain : des pistes à explorer.....	35
1) L'usage des jeux dans l'apprentissage de l'économie.....	35
2) Initier des élèves de lycée au travail de terrain.....	36
Conclusion.....	37
Annexes.....	38
Annexe 1 :	38
Annexe 2 :	39
Bibliographie.....	40