

**IUFM de l'Académie de Montpellier  
Site de Montpellier**

**LES DIFFICULTES DES ELEVES DE SECONDE  
FACE A L'ANALYSE DE DOCUMENTS ET  
TENTATIVES DE REMEDIATION**

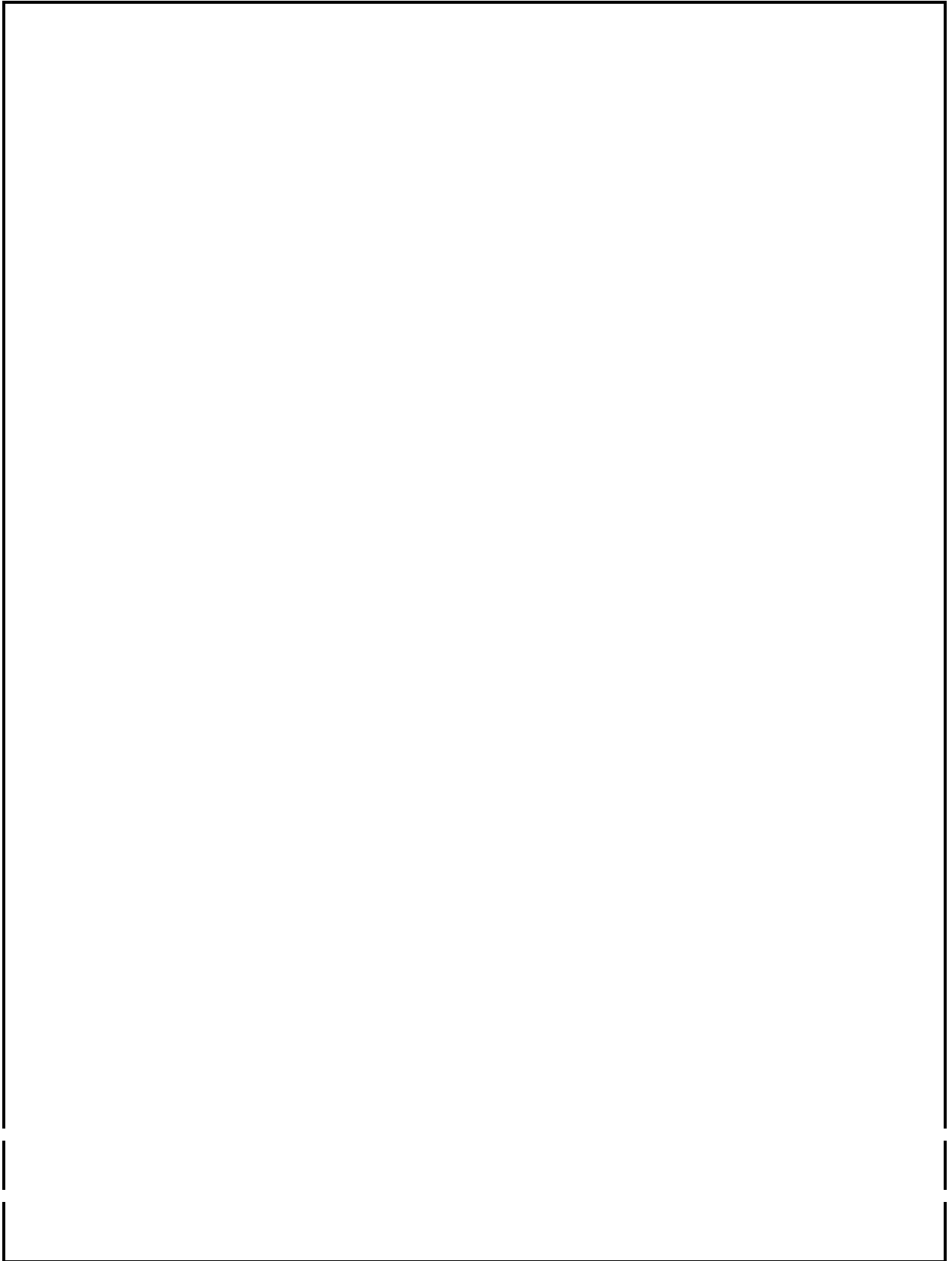
*Sciences Economiques et Sociales*

**Marie d'ARTIGUES  
Lycée Saint Joseph (Sète)**

**Directeur : Mr Y.-P. COLENO**

**Assesseur : Mr Ph. CABROL**

***Mai 2000***





## RESUME

### LES DIFFICULTES DES ELEVES FACE A L'ANALYSE DE DOCUMENTS ET TENTATIVES DE REMEDIATION

Constat : au niveau du collège, prise en charge des élèves dans l'acquisition de leurs savoirs ; en seconde, incapacité à analyser et commenter un document

Problématique : comment amener les élèves à établir un lien entre le document et le commentaire qu'ils doivent en faire ; comment leur faire développer une réflexion personnelle (raisonnement construit à partir de documents).

Hypothèses : se servir des documents comme "béquille" ; considérer 2 types de documents (textuels et statistiques ou graphiques).

Méthodologie : - documents de cours, du manuel et travaux associés  
- en classe, lors de contrôles  
- analytique (car échantillon non représentatif)

Résultats : les élèves ont pu acquérir une certaine méthode dans l'analyse de documents.

Mots-clés : seconde - analyse - documents - remédiation - didactique - difficultés

## **PLAN DU RAPPORT**

Introduction	p. 1
<b>I - POURQUOI UTILISER DES DOCUMENTS ?</b>	<b>p. 3</b>
A - Un outil pour atteindre les objectifs de référence	p. 3
B - Une diversité de supports dans l'acquisition de connaissances	p. 5
C - Le développement de l'interactivité entre le professeur et l'élève	p. 9
<b>II - IDENTIFICATION DES DIFFICULTES ET TENTATIVES DE REMEDIATION</b>	<b>p. 15</b>
A - Les difficultés des élèves face à l'analyse de documents	p. 15
a - Les difficultés identifiées par les élèves	p. 15
b - Les difficultés mises à jour par le professeur	p. 16
B - Mise en place d'un dispositif de remédiation	p. 19
a - Les mesures testées pour les documents textuels	p. 19
b - Les mesures testées pour les documents statistiques ou graphiques	p. 23
c - Les mesures testées pour les deux types de documents	p. 25
Conclusion	p. 31

## **PREMIERE PARTIE**

### **POURQUOI UTILISER DES DOCUMENTS ?**

#### **INTRODUCTION**

Le travail sur documents a occupé et occupe toujours une place particulière dans la pratique disciplinaire des enseignants de Sciences Economiques et Sociales. En effet, même s'il est reconnu à ces derniers une certaine liberté pédagogique, les instructions ministérielles officielles<sup>1</sup>, qui doivent orienter leurs pratiques, préconisent que "l'enseignement économique et social se caractérise par un recours

---

<sup>1</sup> BOEN hors-série du 24.9.1992.

permanent à l'activité des élèves" et qu'à la base de cette activité, se trouve "la pratique des sources documentaires". En dehors des instructions officielles, il convient également de noter que les documents constituent le support principal sur lequel s'appuie tous les manuels de Sciences Economiques et Sociales. Enfin, le travail sur documents occupe une place privilégiée dans les stratégies d'apprentissage de la plupart des enseignants de Sciences Economiques et Sociales.

Or force est de constater que les élèves de seconde en début d'année se trouvent désarçonnés par l'apprentissage de méthodes de travail basées sur l'étude de documents, qui constituent une pratique nouvelle pour la plupart. En effet, au niveau du collège, les élèves sont habitués à être pris en charge intellectuellement dans l'acquisition de leurs connaissances. A partir de la seconde, l'enseignement des Sciences Economiques et Sociales doit contribuer à développer leur autonomie et à les faire participer plus activement à la construction de leur savoir. Cependant, cette démarche n'est pas naturelle et il faut stimuler l'activité des élèves pour la leur rendre familière.

L'analyse de documents peut se définir comme une démarche active permettant de trouver une signification à un fait réel constaté. C'est une tâche intellectuelle, une production mentale réflexive permettant de déboucher sur une analyse. C'est un travail intelligent qui demande donc aux élèves des facultés d'adaptation et de mobiliser certaines qualités : concentration, compréhension et réflexion.

L'analyse de documents doit être perçue comme un outil mis à la disposition des élèves pour leur apprendre à développer leur autonomie et à produire une réflexion personnelle. En effet, le document n'est pas là pour être étudié en soi mais pour aider les élèves à faire émerger des idées ou des connaissances qu'ils doivent acquérir. Certes, l'analyse des documents fait partie des savoir-faire qui doivent être dispensés en classe de seconde et s'inscrit par là-même dans les objectifs de cette classe. Mais ce qui nous intéresse ici est plutôt d'étudier comment amener les élèves à établir un lien entre le document et le commentaire qu'ils doivent en faire. Notre démarche est de leur montrer quelle doit être l'utilisation qu'ils doivent en faire pour parvenir à construire à partir des documents un raisonnement, et donc développer une réflexion personnelle. Il faut bien comprendre que l'analyse de documents est ici plus un moyen qu'un objectif.

Cette démarche nous a paru attrayante car, outre le fait qu'elle s'inscrit dans la tradition de la discipline, le travail sur documents présente un intérêt à plusieurs niveaux pour les élèves :

- l'analyse par les élèves eux-mêmes des documents leur permet de produire leur propre savoir, ce qui en facilite par la suite l'appropriation ;

- il est utile pour apprendre aux élèves à faire émerger des questionnements et à structurer une pensée ; il constitue en ce sens un bon premier apprentissage de la dissertation ;
- il représente un exercice particulièrement utile dans la préparation aux épreuves du baccalauréat, et en particulier de l'épreuve de QSETP<sup>2</sup> où le passage par l'analyse de documents est impératif ;
- il contribue au développement de l'esprit critique des élèves.

La méthodologie utilisée reposera sur l'analyse de situations de cours bien évidemment mais aussi de contrôles en classe et de devoirs effectués à la maison par les élèves. Cette analyse sera centrée sur des activités s'appuyant sur l'utilisation de documents de cours, du manuel et les travaux associés qui sont demandés aux élèves. Les documents étudiés seront de deux sortes : des documents textuels et des documents statistiques ou graphiques.

L'analyse des résultats obtenus sera essentiellement analytique en raison du champ restreint de l'étude ; en effet, l'échantillon des élèves est trop peu représentatif (en raison du faible effectif de la classe concernée) pour pouvoir donner lieu à des extrapolations statistiques.

Dans une première partie, nous rappellerons l'intérêt que présente l'analyse de documents, à la fois en termes d'objectifs et au niveau pédagogique. Dans une deuxième partie, nous identifierons d'abord quelles sont les difficultés rencontrées dans cette activité, identifiées par le professeur et perçues par les élèves ; puis, nous décrirons les différents aspects du dispositif mis en place et les résultats obtenus.

---

<sup>2</sup> Question de synthèse étayée par un travail préparatoire.

## I - POURQUOI UTILISER DES DOCUMENTS ?

Le travail sur documents est une pratique tellement répandue parmi les enseignants de Sciences Economiques et Sociales que l'on peut s'interroger sur les raisons d'une telle unanimité. Nous allons voir qu'il peut être perçu comme présentant un triple intérêt :

- le document constitue un outil approprié pour atteindre les objectifs de référence ;
- le recours aux documents permet de diversifier les supports dans l'acquisition de connaissances ;
- le document joue le rôle d'intermédiaire pour développer l'interaction entre le professeur et l'élève.

### A - UN OUTIL POUR ATTEINDRE LES OBJECTIFS DE REFERENCE

En 1989-1990, les Sciences Economiques et Sociales ont rejoint la liste des disciplines déjà dotées d'objectifs de référence, à l'initiative de l'Inspection Générale et de la Direction des Lycées et Collèges. En 1992, ces objectifs ont été mis en cohérence avec les nouveaux programmes de la classe de seconde.

Un document<sup>3</sup> définissant ces objectifs et leur utilisation distingue deux types d'objectifs :

#### 1 - Les objectifs généraux

La finalité reconnue des Sciences Economiques et Sociales est d'acquérir des démarches intellectuelles nécessaires :

- à la compréhension du monde économique et social ;
- à l'élaboration d'un projet personnel (scolaire ou autre) ;
- à l'exercice des responsabilités de citoyen, de producteur et de consommateur.

Pour ce faire, un certain nombre d'objectifs généraux ont été définis :

- Collecter des informations

---

<sup>3</sup> "Utiliser des objectifs en classe de seconde Sciences Economiques et Sociales" MEN, Direction des Lycées et Collèges. 1993.

- Traiter des informations
- Acquérir et maîtriser des connaissances
- Analyser et commenter des informations
- Produire une synthèse.

L'analyse de documents textuels, statistiques ou graphiques permet d'atteindre, de manière transversale et à différents degrés, ces objectifs. Ainsi, les documents textuels peuvent permettre d'acquérir et maîtriser des connaissances. Les documents statistiques ou graphiques induisent la collecte et le traitement d'informations.

Un même document exige souvent d'inscrire l'ensemble de ces objectifs dans une progression logique devant aboutir in fine à la production d'une synthèse. Ainsi, les textes de référence précisent que "traiter" et "analyser" sont attachés à deux grandes catégories de capacités : le terme "traiter" réfère à des activités de repérage et traduction d'informations et le terme "analyser" concerne des activités conduisant l'élève à établir des relations. Il s'agira donc de procéder à l'analyse à partir de documents. Cela sous-tend que le travail sur documents devra conduire les élèves à établir un fil directeur, à adopter une démarche de problématisation dans laquelle :

- soit le document permet d'intégrer les informations dans une problématique ;
- soit le document fournit plusieurs argumentations devant être confrontées.

## 2 - Les objectifs détaillés

Pour chacun des objectifs généraux définis plus haut, on peut y attacher un certain nombre de sous-objectifs.

Collecter des informations, c'est :

- se poser des questions
- choisir des informations
- chercher et trouver des informations
- prendre des notes

Traiter des informations, c'est :

- extraire des informations d'un texte
- extraire des informations d'un document statistique ou graphique
- connaître et être capable d'utiliser des instruments de mesure
- connaître et être capable d'utiliser un certain nombre d'instruments statistiques et graphiques
- traduire des informations d'une forme dans une autre

Acquérir et maîtriser des connaissances, c'est :

- situer un terme par rapport à d'autres
- associer un concept à des exemples et des contre-exemples

- définir des termes et des concepts
- utiliser convenablement des termes, des concepts et des ordres de grandeur
- connaître et maîtriser un certain nombre de mécanismes et de relations

Analyser et commenter des informations, c'est :

- séparer l'essentiel de l'accessoire
- mettre en évidence une relation simple entre deux données ou concepts
- mettre en évidence des relations complexes
- examiner de façon critique un ou des documents

Produire une synthèse, c'est :

- classer des informations
- mettre en relation des informations
- vérifier la cohérence des relations
- exprimer son raisonnement (pour soi ou pour communiquer à d'autres).

La lecture des objectifs détaillés pose de manière plus explicite encore la nécessité du recours à des supports documentaires pour atteindre ces objectifs. Les documents doivent être vus comme un moyen, un outil permettant aux élèves d'appréhender la complexité du monde économique et social. En effet, les supports documentaires choisis constituent une matière première pour la réalisation de ces objectifs.

L'analyse de documents est une pratique intégratrice des multiples objectifs cités, qui doit aboutir à la capacité des élèves de produire une synthèse révélant que l'apprentissage a bien été réalisé par eux. Chaque objectif doit donc être travaillé pour guider l'élève vers la capacité de produire une synthèse.

Au-delà de ces objectifs qui restent très généraux, il convient de définir un objectif pédagogique pour chaque séquence de cours, c'est-à-dire, par rapport à une situation concrète, de décrire en termes de capacité et de compétence les résultats escomptés. Selon Hadji<sup>4</sup>, une capacité est un savoir-faire très général et une compétence est un savoir-faire en situation. Il s'agit donc pour l'enseignant de s'assurer que les élèves sont capables et de faire en sorte de les rendre compétents à la fin de la séance à partir de l'analyse de documents.

## **B - UNE DIVERSITE DE SUPPORTS DANS L'ACQUISITION DE CONNAISSANCES**

---

<sup>4</sup> "L'évaluation démystifiée" Editions ESF. 1990.

Comme nous avons pu le voir dans la partie précédente à travers les objectifs de référence, les élèves, au cours de leur apprentissage, doivent à la fois acquérir des connaissances déclaratives (concepts, faits, mécanismes) et des connaissances procédurales (collecte d'informations et leur traitement, analyse et commentaire des informations, acquisition et maîtrise des connaissances, production d'une synthèse).

Cette acquisition peut se faire de plusieurs manières : soit par un cours magistral, soit en prenant pour appui un cours dialogué, soit par la pratique de méthodes actives privilégiant l'utilisation de documents.

Les activités choisies par l'enseignant doivent viser à l'appropriation par l'élève des contenus du programme et le recours à des supports documentaires ou des documents d'actualité ne peut que favoriser cette appropriation. En effet, selon A. Beitone, "l'enseignement des SES se prête particulièrement à la réalisation d'activités où la découverte de la réalité économique et sociale procède d'une recherche personnelle de l'élève". Or, pour que celle-ci puisse se faire dans le cadre de la classe, il est nécessaire de prendre comme intermédiaire des supports documentaires ; en effet, un élève de seconde ne possède pas suffisamment de connaissances pour appréhender la réalité et les Sciences Economiques et Sociales sont une matière nouvelle dont il fait la découverte.

Les manuels de Sciences Economiques et Sociales présentent l'avantage de fournir une variété documentaire de forme, de fond, d'origine et de nature. L'utilisation des manuels par le professeur conduit donc à des pratiques pédagogiques qui associent une multitude de documents : documents théoriques de référence, extraits de presse... La pluralité documentaire s'insère ainsi dans le processus de formation des élèves à travers des expériences distinctes variant en fonction des documents choisis par le professeur.

Plusieurs types<sup>5</sup> de documents peuvent être distingués et sélectionnés pour les apprentissages :

- des documents soit descriptifs, soit analytiques ;
- des documents soit factuels, soit théoriques ;
- des documents soit littéraires, soit quantifiés.

Certains documents rassemblent d'ailleurs plusieurs de ces caractéristiques qualificatives à la fois.

En complément des manuels scolaires, il est également possible d'avoir recours à des documents d'actualité (articles de journaux...), particulièrement en seconde où cela peut permettre aux élèves d'avoir une approche plus concrète de la réalité sociale.

D'autre part, en raison de l'accès généralisé au collège puis au lycée qui a conduit à une diversification croissante des publics, le débat s'est porté sur un aspect auparavant occulté, à savoir le problème de l'adaptation des conditions et modalités

---

<sup>5</sup> Typologie donnée dans "Les SES" Ed. Hachette. 1995.

d'apprentissage. Dans ce contexte, la diversité de supports documentaires apporte des perspectives nouvelles dans le solutionnement de ce problème. En effet, l'arrivée massive d'élèves mal préparés à comprendre et accepter les normes scolaires conduit à des solutions pédagogiques adaptées qui peuvent passer entre autres par une diversification des outils utilisés dont l'utilisation de supports documentaires variés peut être une composante.

Ainsi, le travail sur documents permet de différencier la pédagogie en ayant recours à des activités plus variées afin de prendre en compte la diversité des modes d'apprentissage. En effet, les méthodes actives constituent un moyen de mieux appréhender l'hétérogénéité croissante des élèves, soulignée par F. Dubet dans son ouvrage "Les lycéens". Chaque élève emprunte des chemins divers et variés dans l'acquisition des savoirs, du fait de caractéristiques sociales, culturelles et économiques disparates ; le recours à des supports documentaires autorise la pratique d'activités variées où chacun d'eux a la possibilité de se retrouver dans l'une ou l'autre des activités pratiquées et de se placer en situation de réussite.

D'un autre point de vue, la perspective constructiviste permet d'adopter une pédagogie différenciée mieux adaptée aux divers profils d'apprentissage. Pour P. Meirieu, deux possibilités s'offrent à la pratique d'une pédagogie différenciée :

- une "pédagogie variée" où l'enseignant fait varier successivement les stratégies d'apprentissage et les outils ;
- la "différenciation simultanée" où l'enseignant propose des activités différentes pour atteindre le même objectif ; pour cela, l'enseignant doit pouvoir être à même de procéder à une répartition des élèves selon l'activité qui correspond le mieux à la stratégie particulière à chaque élève.

Les activités pédagogiques recourant aux documents et basées sur la participation des élèves permettent ainsi une meilleure considération des différents profils d'apprentissage que dans le cours magistral notamment. Dans le cours magistral par exemple, les élèves familiarisés avec les normes scolaires<sup>6</sup> sont favorisés par rapport à ceux qui n'ont pas intériorisé les dispositions exigées du métier d'élève ; car derrière l'égalité formelle entre les élèves qui apparaît à travers le cours magistral (à savoir que les élèves ressortent en principe tous de la classe avec un cours semblable), il est fort probable que les premiers s'approprient mieux le cours que les seconds.

Néanmoins, il convient de noter que les normes scolaires sont également à prendre en compte dans la pratique d'une pédagogie active. En effet, la mise en place

---

<sup>6</sup> "Ces normes qui vont de soi, et qui vont d'autant plus de soi qu'elles s'appliquent à des publics enfantins socialement préparés à les recevoir, sont largement remises en cause par les enfants de milieux populaires qui sont porteurs au sein de l'ordre scolaire, de normes hétérogènes (et donc hétérodoxes), c'est-à-dire antagonistes ou incompatibles avec les normes spécifiquement scolaires." B. Lahire, Tableaux de famille, p.47.

d'un dispositif utilisant des supports documentaires doit obligatoirement s'accompagner de techniques de régulation pour permettre d'atteindre les objectifs visés initialement en matière de connaissances. Le support n'est qu'un moyen et ce moyen risque de se révéler inefficace si les élèves n'ont pas intériorisé les normes de comportement scolaires nécessaires pour que le professeur puisse guider l'élève dans le cheminement de son apprentissage d'objectifs clairement définis au départ.

Comme le soulignent J. Brémond et H. Lanta, la participation des élèves répond avant tout à un souci d'efficacité dans l'acquisition des savoirs et des savoir-faire. L'utilisation de documents constitue pour cela une matière riche pour l'appropriation du savoir et apprendre aux élèves à ce servir de ce qu'ils apprennent. Le recours à des supports documentaires divers renvoie à l'élaboration d'un savoir manifestement utile au regard du temps nécessaire aux élèves pour la reproduction de ce savoir.

Si le support documentaire est un moyen efficace pour faciliter l'apprentissage des élèves, il en existe d'autres. A. Beitone distingue les auxiliaires pédagogiques ou outils pédagogiques (c'est-à-dire le matériel qui favorise l'apprentissage) et le support, qui est un document véhiculant un savoir. Il faut donc garder à l'esprit que si le document est essentiel dans l'acquisition des savoirs, il n'est pas le seul moyen et il peut être complété par l'utilisation d'outils pédagogiques comme le tableau, le rétroprojecteur...

Le recours par l'enseignant à la diversité des supports documentaires suppose la participation des élèves et facilite donc chez le professeur l'identification des erreurs commises par les élèves.

L'usage des documents peut être différencié en fonction de leur nature mais aussi des divers commentaires et interprétations qui peuvent en être faits, et par là même, il permet d'ouvrir les élèves à la pluridisciplinarité. L'approche documentaire permet un découpage des savoirs et de donner plusieurs éclairages à un problème, chacun faisant appel à un champ disciplinaire particulier (économique, sociologique, politique...)

La diversité documentaire est d'autant plus nécessaire que le document peut être envisagé comme un "capital circulant dans la fonction de production du savoir"<sup>7</sup> qu'il faut renouveler. En effet, par le processus d'appropriation effectué par les élèves, le document est transformé en savoir savant (scolaire) ou détruit (obsolescence rapide de certains documents factuels).

---

<sup>7</sup> "Les SES". Hachette (ed.).

La diversité de supports dans l'acquisition de connaissances permet aux élèves de se détacher des savoirs professés par l'enseignant et de développer une certaine autonomie dans son travail.

L'utilisation de documents révèle en outre à l'élève le besoin de connaissances. La compréhension des documents nécessite souvent d'appréhender au préalable certains concepts-clés ou notions scolaires qui font prendre conscience à l'élève de l'intérêt de ce qu'il apprend en classe.

### **C - LE DEVELOPPEMENT DE L'INTERACTIVITE ENTRE LE PROFESSEUR ET L'ELEVE**

Nous allons voir à présent dans quelle mesure l'utilisation de documents permet de développer l'interactivité entre le professeur et l'élève. En effet, le processus d'enseignement se caractérise par l'interaction professeur/élève. L'usage de documents peut permettre d'aboutir à des pratiques se rapprochant d'un idéal-type d'interventions en classes où l'interactivité facilite les modalités d'apprentissage des connaissances par les élèves.

Si l'on reprend la typologie proposée par L. Not (1988), on distingue trois grandes conceptions sur les formes d'accès au savoir<sup>8</sup> :

- l'hétérostructuration pour laquelle la connaissance est transmise par l'enseignant à l'apprenant ;
- l'autostructuration pour laquelle la connaissance est une production autonome de l'apprenant ;
- l'interstructuration où la connaissance suppose l'acquisition d'un savoir préexistant mais celui-ci doit être reconstruit par l'apprenant.

A chacune de ces conceptions, correspondent des méthodes pédagogiques différentes. Le concept d'interstructuration permet de dépasser le clivage entre les deux autres méthodes (traditionnelle pour la première et moderniste pour la seconde).

Une approche interstructurelle insiste sur l'action réciproque entre :

- d'une part, un sujet actif dans la construction de son propre savoir ;
- d'autre part, le réel perçu à travers les savoirs accumulés à son propos.

La perspective constructiviste, développée par J. Piaget, J.S. Bruner et L.S. Vygotski, s'inscrit dans cette démarche d'interstructuration. Elle suppose que se produise une activité mentale de réorganisation des données et d'élaboration d'une nouvelle représentation. Selon Piaget, " des opérations mentales se situent entre les

---

<sup>8</sup> A. Beitone et alii.

stimulations de l'environnement et les réponses adaptatives fournies par les individus. La connaissance ne peut être que le résultat d'opérations cognitives opérées par un sujet actif. Deux idées-force président : toute nouvelle connaissance est fondée à partir de connaissances précédentes du sujet et c'est le sujet qui est le moteur de l'apprentissage des connaissances.

"L'apprentissage se fait par une activité d'analyse et de synthèse pratiquée consciemment par l'apprenant qui confronte le résultat obtenu à l'objectif à atteindre (activités de construction). Dans un second temps, l'apprenant va mettre en relation des situations exigeant une même habileté cognitive qui pourra être réutilisée (activités de réinvestissement et de transfert)."<sup>9</sup>

D'après la conception constructiviste, les mécanismes de l'apprentissage doivent tenir compte de l'environnement. Selon L.S. Vygotski, l'environnement n'est pas seulement physique mais il est aussi et surtout social et culturel. L'apprenant n'est pas seul face à sa tâche ; il fait partie de plusieurs groupes (la classe, sa famille, la société) qui ne peuvent être neutres dans l'élaboration de ses connaissances. Pour L.S. Vygotski, le développement de l'individu, ses formes et ses contenus ne peuvent être compris que dans une perspective historico-culturelle. L'appropriation par l'individu des systèmes de signes (langage, symboles...) socialement élaborés restructure profondément son développement psychique, puisque ce développement a une double nature sociale, provenant de l'histoire sociale et culturelle des individus mais aussi découlant des activités réalisées en interaction avec autrui.

A partir de ces hypothèses, L.S. Vygotski définit le concept de zone de proche développement comme l'écart entre les deux niveaux de développement de l'apprenant :

- le niveau de développement actuel, déterminé par ce qu'il est capable de faire seul, grâce à ses compétences ;
- le niveau de développement potentiel, déterminé par les tâches qu'il ne peut encore résoudre seul mais qui sont réalisables grâce à l'intervention d'un tiers.

Cette zone devient alors l'espace dans lequel peuvent et doivent s'organiser les processus d'apprentissage et les activités d'enseignement. "L'apprentissage donne donc naissance, réveille et anime chez l'enfant toute une série de processus de développement internes qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec les camarades, mais qui une fois intériorisés, deviendront la conquête propre de l'enfant."<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> A. Beitone et alii.

<sup>10</sup> L.S. Vygotski, 1935.

Le recours à l'interstructuration entraîne une succession de phases où le professeur et l'élève jouent successivement le rôle principal. Le professeur doit être présent pour guider la progression de l'élève mais c'est ce dernier qui est le moteur de son apprentissage. En effet, l'interstructuration présente l'avantage de rendre l'élève maître de sa formation par sa participation aux activités qu'on lui propose ; dans le cadre de l'utilisation de documents, cela signifie que le document n'est qu'une matière première à transformer par l'élève en produit fini. Le document peut être porteur d'un savoir de base mais ce savoir de base doit être véhiculé et transformé par l'élève à travers l'analyse des documents. Les documents renferment tous un contenu<sup>11</sup> qui doit être exploité par l'élève. Cette exploitation doit être orientée par le professeur en fonction d'objectifs précis afin que la tâche de l'élève s'en trouve facilitée et plus évidente. Le produit fini sera certes aussi un savoir mais un savoir transformé par l'élève.

Dans cette approche constructiviste, l'apprentissage est un processus d'acquisition, d'adaptation et de changement, qui résulte de l'activité de l'apprenant. Mais cet apprentissage s'opère dans le cadre des interactions de l'apprenant avec son environnement scolaire, social et culturel. L'influence du milieu pourra plus ou moins faciliter ou freiner le processus. D'où le rôle de l'organisateur des apprentissages qui doit s'intéresser au fonctionnement de l'apprenant. Cependant, les interactions entre l'apprenant et l'enseignant ne doivent être pensées comme constitutives de l'apprentissage indépendamment de la spécificité des contenus et des activités sur lesquels porte cet apprentissage. D'où l'importance du choix des documents.

Concernant le milieu, les interactions avec l'environnement scolaire peuvent aussi concerner les relations entre les élèves. L'apprentissage du "métier d'élève" est basé sur l'écoute et la participation, d'où le possible développement d'interactions des élèves entre eux. Mais cette participation ne peut avoir lieu que si l'on en donne les possibilités aux élèves ; dans cette perspective, les documents sont un bon outil pour qu'un maximum d'élèves puissent être sollicités pour participer. L'interactivité peut ainsi se situer à deux niveaux : entre le professeur et les élèves bien sûr, mais aussi parmi les élèves entre eux. Par exemple, lors de la pratique d'activités utilisant des documents, il est intéressant de mettre en commun ou de confronter en classe les diverses réponses apportées par les élèves afin de favoriser l'émergence de conflits socio-cognitifs stimulant l'acquisition propre par les élèves des connaissances nouvelles.

Les méthodes fondées sur l'interstructuration, dans la mesure où elles placent les élèves comme des sujets actifs qui s'appuient sur des connaissances préexistantes,

---

<sup>11</sup> Les documents utilisés ont déjà fait l'objet d'un traitement et obéissent donc à certains présupposés ; ils sont souvent déjà porteurs d'un savoir.

sont censées faciliter pour eux l'appropriation des savoirs et l'acquisition des savoir-faire. Mais leur mise en oeuvre n'est cependant pas toujours évidente.

En premier lieu, on doit considérer les risques que l'on court avec une classe indisciplinée. Le succès d'une pédagogie active qui exploite le recours aux documents dépend en grande partie de l'attitude des élèves ; s'ils ne jouent pas le jeu, les activités proposées perdront tout leur intérêt. C'est pourquoi il peut être plus efficace dans le cadre de certaines classes de doubler ces pratiques d'une pédagogie de contrat qui permettra à l'élève de davantage s'impliquer dans la participation aux séances. On peut par exemple exiger d'eux de se comporter en adultes, d'adopter une attitude responsable, de faire des efforts de concentration et d'implication dans l'utilisation des documents.

D'autre part, il se peut que la pratique de la pédagogie active vienne dans certains cas écorner l'autorité professorale. Si l'élève participe réellement à l'exploitation du document, il est en effet parfois possible qu'il se détourne des objectifs du professeur et accorde plus d'importance à la valeur de ce qu'il a découvert au travers du document qu'à ce que le professeur va énoncer par rapport au recadrage des objectifs. Si l'élève s'investit dans l'analyse du document, la meilleure maîtrise de connaissances qu'une telle pratique lui permettra d'acquérir risque de l'amener à remettre en question les affirmations du professeur qui peuvent venir contredire ce qu'il aura découvert de son propre chef.

Dans le cadre de la mise en place d'une pédagogie active où ce sont les élèves eux-mêmes qui construisent leur savoir à travers l'analyse de documents, un autre risque est à considérer : surtout les élèves défavorisés peuvent au départ se trouver décontenancés par l'idée qu'on puisse s'appuyer sur leurs connaissances pour construire leur savoir et se désimpliquer de la participation en classe, par manque de confiance et d'assurance. Il revient alors à l'enseignant de jouer le médiateur et d'être vigilant pour ne pas laisser certains élèves rester volontairement en retrait, dans une attitude passive. La médiation peut se faire à travers la régulation des séquences de pédagogie active par des questions posées permettant de faire intervenir tous les élèves, afin de mettre en valeur les élèves les plus en retrait.

A l'inverse, le développement de l'interactivité en classe peut également susciter l'intérêt de certains élèves plus en retrait dans les pratiques pédagogiques traditionnelles. En effet, avec l'étude de documents, "ce n'est pas seulement la capacité à utiliser des compétences scolaires qui fait le "bon" élève ; comprendre les attentes de l'enseignant, faire preuve d'intelligence pratique pour s'y conformer compense parfois une maîtrise insuffisante des savoirs et des savoir-faire".

Dès lors, l'interactivité doit pouvoir s'appliquer à tous. En effet, certains auteurs<sup>12</sup> ont montré une certaine inconscience pédagogique des enseignants qui, pour ne pas retarder la marche de la classe, s'appuient sur les enfants s'inscrivant dans le réseau de communication "principal" de la classe (car ces derniers font avancer le travail) et ont tendance à délaisser ceux du réseau "parallèle" (d'origine modeste pour la plupart). Il faut lutter contre ces tendances et faire en sorte que chaque élève apporte sa contribution dans l'exploitation des documents ; dans cette perspective, l'enseignant devra provoquer les questions chez les élèves ne participant pas spontanément.

En outre, l'intérêt d'une pédagogie active fondée sur l'utilisation de documents est présente à plusieurs autres niveaux.

Le caractère inhabituel des activités, s'il peut en déstabiliser certains au départ, contribue à apporter davantage de motivation aux élèves et aura un pouvoir créatif chez l'apprenant.

L'élève doit participer, ce qui suppose qu'il pose des questions, mais également qu'il soit capable de mettre en relation les questions du professeur et ce qu'il voit ou perçoit.

Ces pratiques facilitent l'appropriation des savoirs par les élèves et donc constituent une avancée dans leur acquisition d'autonomie. Selon A. Beitone, elles "permettent d'apprendre autrement puisqu'elles placent (les élèves) dans des situations différentes de celles du cours classique".

D'autre part, la pratique de la pédagogie active ne doit cependant pas faire oublier le nécessaire respect de quelques principes :

- la définition d'objectifs précis pour ces séances par l'enseignant ; en effet, la participation active des élèves peut de fil en aiguille conduire à s'écarter du sujet traité au départ ; si l'enseignant a préalablement défini des objectifs précis, il lui sera plus facile de recadrer les activités pédagogiques par rapport à l'atteinte de ses objectifs initiaux ;

- le suivi de phases de réinvestissement et de transfert ; ce suivi permet de s'assurer que les élèves ont bien atteint à travers l'étude de documents les objectifs de savoir et de savoir-faire ; en effet, certains élèves du seul fait de leur participation en classe à l'analyse de documents peuvent considérer comme acquises les notions étudiées à travers les supports documentaires et se dispenser de les retravailler ;

- l'intégration du contenu des séances dans l'évaluation ; elle permet de se rendre compte de l'état de l'acquisition des savoir et savoir-faire par les élèves pour compléter par des phases de réinvestissement éventuellement ;

- l'adaptation des questionnements au niveau des élèves ; pour parvenir à une véritable interactivité en classe, les questions posées portant sur les documents

---

<sup>12</sup> Notamment R. Sirota en 1988.

devront être adaptées en fonction des réactions des élèves et des éventuels blocages auxquels ils seront confrontés face à l'analyse de ces documents en situation..

Cependant, en dépit des atouts certains qu'elle présente, il faut également garder à l'esprit qu'on ne peut pas toujours avoir recours à une pédagogie active et systématiquement recourir à l'utilisation de documents. D'une part, l'acquisition de certaines notions s'y prête plus ou moins bien (par exemple, pour expliquer ce qu'est un indice) ; de ce fait, ces pratiques pédagogiques peuvent alterner avec d'autres pratiques plus traditionnelles. D'autre part, la composition de l'effectif de certaines classes (en particulier lorsqu'il s'agit de petits groupes ou de classes indisciplinées) peut être un frein à la pratique d'une pédagogie active ; dans ce cadre, il est possible que des pratiques pédagogiques actives ne soient pas des plus efficaces.

Après avoir mis en évidence l'intérêt de l'utilisation de documents, nous allons considérer les difficultés rencontrées par les élèves de seconde face à l'analyse de documents, puis nous nous pencherons sur les moyens de résorber ces difficultés.

## **II - IDENTIFICATION DES DIFFICULTES ET TENTATIVES DE REMEDIATION**

L'intérêt d'une démarche ne suffit pas à en assurer son succès et il est normal que les élèves, au départ peu familiarisés avec de telles pratiques pédagogiques, éprouvent des difficultés dans l'analyse de documents ; c'est ce que nous verrons dans un premier point.

Puis nous détaillerons dans un second point un certain nombre d'expériences effectuées par les élèves pour essayer de les rendre à l'aise dans l'analyse des documents.

### **A - LES DIFFICULTES DES ELEVES FACE A L'ANALYSE DE DOCUMENTS**

L'identification des difficultés peut se faire à deux niveaux : elles peuvent être soit ressenties par les élèves, soit relevées par le professeur lors d'activités en classe ou de contrôles.

#### **a - Les difficultés identifiées par les élèves**

Au terme de quelques semaines de classe, où des activités pédagogiques variées avaient été proposées aux élèves, une fiche d'évaluation a été distribuée aux élèves en leur demandant de remplir pour différents types d'activités didactiques dans divers contextes (cours, travail à la maison, exposé et contrôle) s'ils pensaient maîtriser la tâche à accomplir ou s'ils éprouvaient des difficultés.

La fiche d'évaluation proposée reprenait les cinq objectifs de référence exposés dans la première partie ; elle demandait à l'élève d'évaluer selon une échelle de graduation classique (de type A, B, C, D), pour chaque objectif détaillé, s'il considérait que l'objectif était atteint.

Les résultats de ce sondage ont montré que les tâches qui apparaissaient aux yeux des élèves comme les plus délicates étaient :

- utiliser une documentation ;

- extraire des informations d'un document statistique ou graphique ;
- examiner de façon critique des documents ;
- exprimer son raisonnement ;
- traduire des informations d'une forme dans une autre ;
- utiliser convenablement termes, concepts, des ordres de grandeur ;
- connaître, maîtriser mécanismes et relations.

Si les deux dernières tâches concernent davantage l'acquisition et la maîtrise de connaissances, les autres portent toutes sur le traitement et l'analyse de documents.

Il est apparu après discussion que les élèves éprouvaient des difficultés à réfléchir par eux-mêmes par manque de temps souvent et préféraient se référer au cours pour leurs réponses qu'au contenu des documents proposés. Certains élèves reprochaient d'ailleurs aux évaluations de parfois trop s'éloigner de ce qui avait été vu en cours.

### **b - Les difficultés mises à jour par le professeur**

Plusieurs obstacles semblent se présenter aux élèves, qui peuvent pour certains différer selon la nature du document. Ces obstacles se situent également à plusieurs niveaux (compréhension, prise de notes, analyse, reformulation, exposé, problématisation ou synthèse).

#### **b1 - Sur les documents textuels**

Les élèves effectuent une interprétation erronée de certains textes en raison d'une mauvaise compréhension de certains termes, en langage économique surtout mais également concernant le vocabulaire français. Certains concepts économiques sont connus imprécisément entraînant des confusions ou le sens de certains termes français, notamment les verbes, est méconnu et conduit à répondre hors-sujet à une question posée.

Les élèves ont des difficultés à prendre en compte toutes les dimensions d'un problème, à avoir une vision globale du texte qu'on leur propose, si bien qu'ils parviennent mal à dégager les idées importantes du texte. Ils ne savent pas distinguer l'essentiel de l'accessoire, ce qui les conduit à occulter parfois la partie la plus significative du texte, si on leur demande de synthétiser le document analysé. Cette difficulté à synthétiser aboutit donc souvent à un compte-rendu très partiel et anecdotique des connaissances déclaratives contenues dans le document, sans que les élèves ne sachent dégager l'idée-clé. Cette lacune se retrouve de manière encore

plus évidente au niveau de la prise de notes ; les élèves ne savent pas ce qu'il est important de noter dans les cours, si bien qu'il faut sans cesse leur rappeler en début d'année les éléments à noter et où les noter. Ces difficultés traduisent en fait un manque d'autonomie de l'élève dans son travail.

Dans l'optique d'une meilleure utilisation du document et afin d'éviter de recourir à la paraphrase, il est souvent demandé aux élèves de reformuler une phrase importante du texte. Or les élèves restent souvent bloqués face à cette démarche, ce qui les empêche de s'approprier les connaissances livrées par le texte.

## b2 - Sur les documents statistiques ou graphiques

Face à un document statistique ou graphique, les élèves réalisent d'emblée une lecture trop rapide ou une interprétation trop superficielle du document proposé par manque de méthode et de cheminement dans leur démarche.

Outre le manque de méthode, cette lecture trop superficielle peut venir d'une difficulté à établir des relations entre la question posée et le contenu du tableau ; ils n'approfondissent pas leur raisonnement et prennent dans le tableau ce qui d'emblée leur "saute aux yeux", sans parvenir à cibler l'analyse de contenu à la question posée?. Par exemple, dans un exercice proposé aux élèves, il leur était demandé "quelle a été l'évolution de l'emploi ?". Un tableau relatant des données chiffrées sur la population active, l'emploi global et l'emploi par secteur d'activité leur était fourni. Aucun élève n'a réussi à quantifier l'évolution de l'emploi global ; l'ampleur de l'évolution n'a pas été caractérisée globalement et les deux évolutions de l'ensemble des emplois et de la population active n'ont pas été reliées. Ce qui était le plus visible à l'oeil, l'évolution par secteur, a été repris par tous les élèves alors que cette information faisait l'objet de la question précédente.

Un document est souvent accompagné de questions devant guider le travail des élèves ; or les réponses aux questions posées révèlent souvent des imprécisions dans les termes telles que l'oubli de spécifier les unités, qu'une mauvaise caractérisation d'une évolution, qu'une non spécification de l'évolution (de quoi?)...

Les élèves ont des difficultés à établir un lien entre les commentaires qu'ils font et le contenu des documents ; ils ont du mal à relier le document analysé et la réponse qu'ils doivent donner à la question ; ainsi leurs réponses font plus référence à des connaissances déjà acquises lors de séquences précédentes et qui sont souvent déconnectées du document sur lequel ils doivent s'appuyer pour répondre.

Les élèves manifestent des réticences pour insérer des chiffres dans l'analyse car ils ne sont pas toujours sûrs de leur interprétation des données. Ainsi, la

compréhension approximative de la signification d'une grandeur ou d'un indicateur les amène à occulter d'illustrer par des données chiffrées leur raisonnement.

Dans les documents représentant une courbe, certains élèves ne parviennent pas à identifier la véritable tendance du document. Ainsi, dans le graphique reliant l'évolution de la population active et de l'emploi, les élèves admettent une évolution sans cesse croissante de l'emploi, oubliant de remarquer une rupture de tendance qui se traduit dans les années récentes par une tendance à la stagnation de l'emploi. Cela traduit une difficulté soit à distinguer l'échelle de grandeur, soit à identifier plusieurs phases dans le temps.

Certains élèves ne font pas la distinction entre une période et une date. A la question "Quelle a été l'évolution du chômage ?", l'élève donne des dates ponctuelles en guise de période et ne fait pas le lien entre les dates pour dégager la tendance.

Les élèves éprouvent des difficultés à bien cibler la réponse à une question posée, à bien comprendre le sens des termes de la question. Ainsi par exemple, à la question posée "Comment pouvez-vous expliquer l'évolution du chômage ?", beaucoup se contentent de décrire l'évolution (alors qu'il plus est que cette question leur a déjà été posée précédemment) et ne donnent pas d'explication. Il semble ici qu'il s'agisse d'une mauvaise interprétation des termes du sujet, à savoir la confusion entre le verbe "décrire" et "expliquer".

Les élèves ne manipulent pas aisément les ordres de grandeur des principaux concepts. Ils n'arrivent pas à mémoriser les grands indicateurs socio-économiques tels que le nombre de chômeurs, la population totale de la France. Ainsi, dans certains tableaux, si l'unité n'est pas spécifiée, ils confondent par exemple millions et milliers pour spécifier les chiffres du chômage ou de la population active.

Les élèves éprouvent des difficultés à manier certains instruments statistiques. C'est le cas pour la lecture de documents en pourcentage où les erreurs sont fréquentes ; ils font souvent la confusion entre une évolution en pourcentage et sa valeur de référence (ex : nombre d'actifs et taux d'activité) ou entre une valeur absolue et une valeur relative dans la lecture des pourcentages de répartition ; ils ne font non plus pas de différence entre une baisse et une décélération. De même, ils ont fréquemment une mauvaise compréhension du taux de variation ; par exemple, ils utilisent la formule du taux de variation en confondant valeur d'arrivée et valeur de départ ; dans l'analyse, ils confondent calcul des écarts en point de pourcentage et calcul de variation en pourcentage ; de même, ils identifient souvent une tendance globale mais n'ont pas le réflexe de calculer le taux de variation car ils n'en voient pas l'intérêt pour mesurer l'ampleur d'une diminution ou d'une augmentation. Ils commettent également des erreurs dans les calculs de variation globale en procédant à un cumul des variations sur plusieurs périodes.

De plus, les élèves s'arrêtent souvent à l'utilisation brute de l'information et ne perçoivent pas l'utilité ou le but des calculs effectués pour l'analyse.

Enfin, de manière transversale aux deux types de documents, il est apparu que souvent la mauvaise interprétation des documents par les élèves est due à une mauvaise lecture ou compréhension des termes du sujet proposé ou des questions accompagnant l'étude du document. D'où de fréquentes réponses hors-sujet de ce qui est demandé.

Après avoir effectué le recensement des principales difficultés soulevées par l'analyse de documents, nous allons voir à présent quels outils ont été mis en oeuvre pour réduire ces difficultés.

## **B - MISE EN PLACE D'UN DISPOSITIF DE REMEDIATION**

Le repérage des difficultés effectué précédemment a été à la base de l'élaboration de stratégies de remédiation des erreurs. Devant la diversité des difficultés, des stratégies différentes ont été testées en fonction du type de documents et afin d'offrir aux élèves un éventail de pistes qui permettaient à chaque élève de trouver une occasion de progresser.

Face à toutes les difficultés identifiées, et sachant qu'il existe plusieurs manières d'utiliser les documents, il s'agit de parvenir à donner aux élèves les capacités de se saisir d'un document, c'est-à-dire dégager une méthode et donner le maximum d'éléments leur permettant de le faire. Les obstacles repérés doivent devenir des "objectifs-obstacles" pour reprendre l'expression de J.-L. Martinand que l'enseignant doit s'efforcer d'atteindre afin de réduire les faiblesses et les erreurs des élèves dans l'usage des documents.

Ce dispositif se fonde sur un axe bien défini qui est de permettre aux élèves de s'approprier leur savoir et de leur donner les moyens d'étudier des documents de façon plus autonome.

Chaque type de documents (textuels/statistiques ou graphiques) a fait l'objet d'une réflexion particulière sur les outils à mettre en oeuvre pour améliorer les capacités des élèves. Des mesures communes aux différents types de documents ont également été envisagées.

### **a - Les mesures testées pour les documents textuels**

• Un travail a été effectué pour essayer de fournir aux élèves une grille d'analyse des documents textuels. Cette grille a été conçue par le croisement de plusieurs contributions méthodologiques à l'analyse de documents : les travaux du CRDP de Poitou-Charentes ; un enseignement modulaire de la brochure "Travailler autrement au lycée"<sup>13</sup> ; la grille proposée dans le livre "Enseigner les SES"<sup>14</sup> ; la grille proposée dans le livre "Les SES"<sup>15</sup> ; et enfin les diverses fiches méthodologiques figurant à la fin des manuels scolaires. Elle a été réadaptée en fonction des capacités des élèves de seconde.

Cette grille figure en annexe.

Les étapes proposées dans cette grille sont les suivantes :

### 1 - Analyse externe

Cette phase vise à permettre de repérer les références essentielles du document et de se poser des questions préalables à l'étude du document. L'élève doit :

- spécifier le titre ou l'objet du document, ainsi que le type de texte ;
- préciser la source et la date ;
- apporter des précisions à certaines définitions (concepts de base) et au vocabulaire compliqué du texte, que ce soit pour les termes économiques ou pour le vocabulaire français ; si le travail est effectué à la maison, s'aider d'un dictionnaire ou lexique ;

### 2 - Analyse interne

Cette phase concerne l'étude proprement dite du document :

- il s'agit d'effectuer un relevé des idées importantes figurant dans le texte, en les détaillant de façon concise et en les reformulant d'une autre façon (cf. première colonne) ; pour cela, il faut être capable de dégager la structure du texte et paragraphe par paragraphe, demander aux élèves d'expliquer et de reformuler certaines phrases ; il est demandé de prendre des notes au fur et à mesure du déroulement du texte (pour en faciliter la synthèse par la suite) ;
- dans un deuxième temps, il faut essayer d'établir le lien de l'idée relevée avec la question posée ou le sujet proposé ; par exemple, qu'apporte-t-elle à la question posée : la confirme-t-elle ou l'infirme-t-elle ? (cf. deuxième colonne) ;
- une colonne "remarques" permet de relier l'idée avec des connaissances personnelles déjà acquises ou d'apporter des exemples qui illustrent l'idée proposée ;
- il s'agit ensuite d'effectuer une synthèse globale des idées retenues par le texte, en une ou deux phrases ;
- enfin, il est demandé de redonner un titre du texte pour montrer que l'on s'est bien approprié le document étudié.

---

<sup>13</sup> Proposée par le CNDP.

<sup>14</sup> A. Beitone et alii.

<sup>15</sup> Sous la direction de P. Combemale (ed. Hachette).

- Il faut cependant noter que cette grille n'a pas été d'emblée proposée telle quelle aux élèves ; sa mise en application s'est faite de manière progressive, au début oralement, et en occultant certains aspects ; il a été proposé aux élèves des phases intermédiaires avant de parvenir à utiliser la grille en reprenant exhaustivement toutes les tâches qui y sont mentionnées. Ainsi au départ, des questionnements relatifs au document étaient soumis aux élèves pour guider leur démarche (par exemple, relever les mots incompris, reformuler le titre...). Les élèves ont ainsi acquis certains réflexes, comme lire le titre ou se référer à la source.

- Même si des étapes intermédiaires ont été proposées, des erreurs ont été commises lorsque la grille a été soumise aux élèves dans son intégralité ; comme quoi les élèves ont des difficultés à prendre du recul et à établir un lien entre les différents apprentissages qu'ils font.

Les difficultés rencontrées fréquemment sont :

- une certaine confusion entre vocabulaire économique et français (par exemple, la distinction court terme/long terme) ;
- la non prise en compte de la totalité du texte pour le détail de l'analyse ;
- l'incapacité à établir un lien avec le sujet ;
- la difficulté à faire la synthèse globale du document en deux lignes.

- D'autre part, il y a eu une progression par degré croissant de complexité dans le choix des documents. Ainsi, dans la sélection des documents, il s'agit au départ d'éviter les textes trop théoriques, trop abstraits ; il faut s'efforcer de sélectionner des textes basés sur des exemples ; ceci dans le but de veiller à éviter l'écueil du stagiaire-débutant encore tout empreint des épreuves du concours et qui parfois en oublie de se mettre au niveau des élèves, aussi bien dans l'évaluation formative que sommative. Plusieurs supports documentaires étaient ainsi examinés pour la préparation des cours pour écarter ceux faisant appel à un vocabulaire trop complexe. Par exemple, leur manuel contenait un texte où l'investissement de remplacement était défini à travers un texte le mentionnant comme celui visant à "compenser les déclassements" ; il convient alors de choisir alors un texte sur ce thème plus accessible dans un autre manuel.

- Certains concepts fondamentaux et des mots de vocabulaire reviennent régulièrement ; dans l'optique de faire acquérir progressivement aux élèves un vocabulaire économique, plusieurs actions ont été menées :

- lors de l'étude de documents, il est inscrit au tableau les termes ou concepts économiques importants à retenir par les élèves ;
- chaque terme ou concept est défini précisément dans le cours et illustré à partir d'exemples et contre-exemples ; ou bien la démarche inverse est proposée si les élèves se montrent capables de produire la définition à partir d'un exemple ; certaines notions s'y prêtent cependant mieux que d'autres ; ainsi, si cette dernière

démarche est relativement aisée pour les facteurs de production ou l'investissement, elle l'est moins pour la définition d'une PME que les élèves ne peuvent déduire sans un savoir spécifique préalable.

- les élèves ont été invités à constituer des fiches de vocabulaire économique dans le but de mieux mémoriser les concepts étudiés ;

- de courtes interrogations écrites ont été soumises aux élèves au début de certaines séances sur des notions de vocabulaire vues lors de séquences précédentes ; ce type d'interrogations présentait l'avantage d'accélérer l'acquisition d'un vocabulaire récurrent et nécessaire à la compréhension de nombreux documents ; en outre, il permettait de ne pas trop pénaliser les élèves faibles en termes de capacités qui pouvaient ainsi se rattraper lors de ces évaluations axées davantage sur les contenus. Ce dispositif est efficace dans l'acquisition de connaissances ; on peut varier les modalités d'évaluation ; néanmoins il convient de bien préciser aux élèves les formes d'évaluation possibles lors de ce genre de contrôle car ils s'attendent seulement à des définitions de cours et certains se trouvent déstabilisés par des QCM par exemple.

Concernant les résultats, l'acquisition d'un vocabulaire nouveau et n'ayant pas un sens préalable pose moins de problèmes (ex : économies d'échelle) ; mais pour le vocabulaire faisant déjà sens aux élèves, il est plus difficile pour les élèves de retenir la dernière signification apprise. Ainsi, les élèves reconnaissent leur difficulté à employer spontanément le terme de "monnaie" de façon appropriée car pour eux, cela fait référence à de la menue monnaie (les "pièces jaunes") contenue dans leur porte-monnaie.

- Lors de l'étude de textes, un entraînement à la reformulation est proposé aux élèves : il leur est demandé dans un premier temps individuellement de reformuler en une phrase le contenu d'un des paragraphes du texte ; ensuite, trois élèves vont au tableau et chacun d'eux y inscrit la phrase qu'il a produite ; un travail d'analyse en commun est ensuite effectué au niveau de la classe où tous les élèves peuvent donner leur avis et critiquer chacune des trois contributions. A partir des opinions et critiques émises, une reprise ou une combinaison des trois contributions est donnée comme correction.

Ce dispositif a permis de faire progresser les élèves dans la reformulation ; les élèves manifestaient une forte participation, peut être parce qu'il est plus souvent aisé de critiquer que de faire ; il est particulièrement utile pour les élèves qui passent au tableau et pas forcément dévalorisant pour eux, même si leur travail est critiqué par le reste de la classe ; en effet, j'ai souvent observé que les élèves passés au tableau préféraient reformuler leur propre correction à partir de ce qu'ils avaient fait une fois qu'ils avaient pris conscience de leurs erreurs plutôt que de reprendre la correction proposée au reste de la classe.

- Lorsque les documents le permettent, le recours à la schématisation permet de faciliter la compréhension d'un certain nombre d'élèves. Ainsi, on peut leur demander de dégager la structure d'un texte en s'appuyant par exemple sur une opposition de type faits/causes/conséquences. On peut également leur demander de formaliser le contenu d'un texte par un schéma ; cela leur permet de synthétiser l'essentiel et de trouver un fil directeur au document. Cette démarche a été expérimentée pour la définition des facteurs de production ou pour mettre en évidence les causes et les conséquences d'un accroissement de la productivité. Pour les facteurs de production, il s'agissait d'extraire d'un texte tous les facteurs de production mentionnés, de les lister et de procéder à un regroupement pour en déduire un schéma synthétisant les différents types de facteurs de production. Pour la productivité, un schéma préétabli avec des cases vides était fourni aux élèves, accompagné d'un texte ; ils devaient remplir les cases du schéma à l'aide du texte ; ils devaient auparavant surligner de deux couleurs différentes dans le texte les facteurs et les effets de l'augmentation de la productivité. Ces activités ont particulièrement suscité l'intérêt des élèves ; il semble qu'ils apprécient la mise en schéma qui facilite par la suite l'assimilation des connaissances, même s'il est nécessaire de la compléter par des commentaires plus précis ; cela leur fournit un canevas pour apprendre.

- On peut également faire appel aux connaissances déjà acquises par les élèves et à des exemples pour dégager les idées importantes d'un texte et éventuellement leurs conséquences. C'est notamment le cas lorsque les élèves bloquent sur la compréhension d'un texte. Un bon moyen pour débloquer la situation est de partir d'un exemple qui illustre l'idée contenue dans le texte. Soit l'exemple doit être "deviné" par les élèves, soit l'exemple peut être donné par le professeur.

### **b - Les mesures testées pour les documents statistiques ou graphiques**

De façon similaire, les documents statistiques ou graphiques ont fait l'objet de mesures globales ou plus ciblées.

- Le même type de grille que précédemment a été proposée aux élèves pour les documents statistiques. Elle figure en annexe.

Les étapes proposées dans cette grille sont les suivantes :

#### 1 - Analyse externe

- identifier la source et si possible, pouvoir juger de sa fiabilité ;
- donner la date et distinguer dans le cas d'une évolution... ;
- préciser l'unité utilisée ou les unités si le document comprend plusieurs indicateurs ;

- donner un titre au document si celui-ci n'en a pas pour distinguer le contenu global qu'il contient ;
- traduire sous forme littéraire le contenu du tableau c'est-à-dire insérer dans une phrase des chiffres du tableau pour s'assurer que l'on en fait pas une lecture erronée.

## 2 - Analyse interne

Cette phase concerne l'étude proprement dite du document :

- analyser le contenu du document, ce qui consiste à relever les chiffres importants, repérer les signes des chiffres (+/-), rechercher la moyenne, le maximum et le minimum...
- noter les idées importantes identifiées (vérifier la compréhension du contenu)
- synthétiser pour donner une réponse à la question posée

Comme la précédente, elle n'est pas utilisée systématiquement pour tous les documents, même si certains points peuvent être systématiquement repris ; ainsi, chaque étude de document débute par l'identification du titre, de la source et des unités.

- Pour obliger les élèves à être précis dans la restitution de l'exploitation des documents, lors des évaluations sommatives, le barème de points est divisé par deux pour les réponses à des questions chiffrées qui omettent de préciser l'unité ou d'explicitier dans le détail les calculs. Les élèves acceptent mal au départ ce genre de mesures, soulignant le fait que "c'est évident" ; ce à quoi on peut répondre : "si cela est si évident, mentionnez-le car vous devez toujours penser que le correcteur est ignorant." Malgré ces mises en garde, ce genre d'oubli demeure fréquent.

- Afin de développer les capacités des élèves en termes de savoir-faire, des séquences méthodologiques sur les savoir-faire (taux de variation, pourcentage, indice...) ont régulièrement été proposées aux élèves tout au long de l'année. Ce travail était réalisé sous la forme de fiches qui donnaient aux élèves les définitions, formules des indicateurs et démontraient leur utilité concrète. Puis des exercices d'application étaient proposés pour s'assurer que les élèves avaient compris le principe et étaient capables de manier ces indicateurs.

Cependant, on ne doit pas considérer comme acquis les savoir-faire ainsi transmis lors d'une séance ; tout au long de l'année, il faut revenir régulièrement lors des évaluations sommatives sur les connaissances procédurales déjà étudiées en variant les applications en fonction du thème étudié. Le modèle de fiche standard comportait dans l'ordre la définition du concept, un exemple, la formule générale, la phrase-type devant accompagner la formule, ainsi qu'éventuellement des remarques importantes (ex : pour les indices, leurs propriétés). Ce sont les élèves qui

effectuaient la conclusion de la fiche, avant de devoir réaliser ensuite, un ou plusieurs exercices d'application.

- De la même façon que pour les documents textuels, on peut recourir à la schématisation pour relier plusieurs documents entre eux. C'est ce qui a été demandé aux élèves pour le cours portant sur la sociographie des chômeurs. Ainsi après avoir demandé d'analyser quatre documents différents sur le taux de chômage selon diverses variables sociodémographiques, il a été demandé aux élèves de construire un schéma (avec des cadres) présentant les différents facteurs caractéristiques des catégories les plus touchées par le chômage.

- Les élèves éprouvent plus de difficultés avec certains documents que d'autres ; c'est notamment le cas des histogrammes ou des graphiques évolutifs. Il s'agit donc pour le professeur de repérer quels sont des documents et de les soumettre plus souvent que d'autres dans l'évaluation formative et sommative jusqu'à ce que les élèves les maîtrisent correctement.

- Les élèves n'en restent souvent qu'à une analyse partielle ou superficielle des documents. Il faut donc leur apprendre à "creuser" l'exploitation d'un tableau statistique et montrer l'intérêt de refaire des calculs sur un tableau déjà construit.

### **c - Les mesures communes à tous types de documents**

Certaines mesures enfin sont transversales aux différents types de documents ou combinent plusieurs documents différents.

- Analyser des documents suppose une activité intellectuelle des élèves qui doivent à partir des documents parvenir à dégager une problématique qui réponde aux objectifs formulés par le professeur. Une telle attitude n'est pas spontanée chez des élèves de seconde, manquant souvent encore de maturité. C'est pourquoi il est souvent nécessaire, surtout pour les documents comportant un faible degré d'abstraction, de demander aux élèves d'effectuer préalablement à la maison une préparation sur le document qui doit être traité en classe ; cette préparation peut consister en une simple lecture ou en la réponse à des questions qui feront réfléchir l'élève et lui permettront d'avoir une attitude beaucoup plus active en cours par la suite.

- Des règles générales pour l'analyse de documents ont été soulignées à l'attention des élèves :

- un document n'a d'intérêt que dans la mesure où l'exploitation des informations qu'il contient permet d'apporter un élément de réponse à la question

posée ; il convient donc de relier le contenu du document avec la problématique choisie à partir du sujet posé ;

- tous les documents doivent être utilisés ; s'ils ne le sont pas, cela révèle que la problématique choisie est trop réductrice ;

- les documents ne doivent pas se substituer à la réflexion personnelle des élèves mais servir à étayer une argumentation reposant avant tout sur leurs connaissances ;

- les documents ne doivent pas être paraphrasés ; ils doivent être considérés comme une matière première brut à laquelle le travail des élèves va ajouter de la valeur.

- Parmi les difficultés rémanentes constatées chez les élèves, figurent des "erreurs sur la compréhension des consignes"<sup>16</sup> qui leur sont demandées. Pour pallier la mauvaise interprétation des documents faite par les élèves, il a été proposé de réaliser des exercices dirigés portant sur la lecture d'un énoncé. Ce travail est issu de la brochure "Travailler autrement au lycée" et la fiche utilisée s'intitulait "Savoir lire un énoncé". Il s'agissait de faciliter aux élèves l'analyse de documents par une meilleure compréhension des tâches et par conséquent un travail réflexif sur le contenu des énoncés.

L'objectif spécifique annoncé était de comprendre et de traiter toutes les informations contenues dans un énoncé de devoir :

- pour répondre seulement à ce qui est demandé et éviter le hors-sujet ;
- pour utiliser au mieux les connaissances acquises.

Après quelques questions préalables sur la description par les élèves de leurs façons habituelles d'agir, les exercices proposés se divisaient en plusieurs étapes :

Première étape : Questionnaire sur les attitudes intellectuelles face à un énoncé de devoir et mise en commun des réponses.

Deuxième étape : A travers des exemples d'énoncés, travail en commun pour établir une fiche analytique sur les éléments constitutifs possibles d'un énoncé de devoir (mots-clés ou termes de la question, verbes, mots interrogatifs ou de liaison, repères spatio-temporels, consignes ou instructions méthodologiques).

Troisième étape : Définition précise des verbes les plus usités dans les énoncés de devoirs à travers des schémas de liaisons, des définitions déductives, des correspondances verbes/expressions et des synonymes.

Quatrième étape : Entraînement à la lecture d'un énoncé de devoir où il était proposé un travail de groupe avec deux niveaux : d'une part, il fallait retrouver les consignes qui avaient été données pour un exercice à partir de l'examen des réponses ; d'autre part, il fallait caractériser à partir de l'examen de plusieurs énoncés les

---

<sup>16</sup> Cf. typologie des erreurs de J.-P. Astolfi.

démarches à adopter pour répondre en choisissant parmi une typologie de réponses possibles.

Cinquième étape : Recherche d'énoncés à partir de l'analyse de documents dans deux matières différentes (SES et Histoire-Géographie).

Sixième étape : Rédaction d'un énoncé à partir d'un texte littéraire.

Ce travail était conclu par une synthèse des tâches à remplir par les élèves lorsqu'ils se trouvent face à un énoncé de devoir.

Les élèves ont semblé déstabilisés par ce genre de travail. Ils ont globalement mal perçu l'intérêt de ces exercices ; ils ne comprenaient pas que l'on puisse pratiquer de telles activités transversales à toutes les disciplines en économie. Ce sont curieusement les élèves les moins matures qui ont le mieux répondu, les plus littéraires aussi. Je pense que ce travail est peut être un peu trop encadré et laisse peu de place à l'initiative des élèves. Il doit également être doublé ou prolongé de consignes plus spécifiques à la discipline ou qui ne sont pas mentionnées, comme le fait de devoir expliciter clairement ce que l'on fait (ex : expliciter sa démarche, inclure les résultats chiffrés dans une phrase, détailler les calculs, préciser les unités lors de calculs, structurer les questions de synthèse sous la forme intro/développement/conclusion, justifier son raisonnement, ne pas céder à la précipitation...)

- L'activité des élèves doit être souvent stimulée pour leur faire acquérir une confiance en eux, même si un tel recours systématique peut être entravé selon le niveau de la classe et le degré de difficulté des documents choisis. On peut développer l'autonomie des élèves en les sollicitant pour produire par eux-mêmes les commentaires des documents et reprendre les remarques les plus pertinentes comme contenu du cours.

- Lorsqu'ils étudient plusieurs documents, de nombreux élèves ont des difficultés à établir la distinction entre corrélation et causalité. Si les élèves constatent à travers l'étude documentaire deux faits, ils ont systématiquement tendance à vouloir relier ces deux faits entre eux, ce qui est légitime ; mais souvent, ils imputent la cause de l'un à l'autre, même si l'implication identifiée par eux est dénuée de toute logique. Il faut donc définir clairement la différence entre corrélation et causalité et rappeler souvent à l'esprit des élèves le schéma implicatif causes/faits/conséquences.

- Habituer les élèves à étudier et analyser des documents doit les aider à construire leur propre raisonnement, à guider leur travail vers un travail de synthèse et de dépassement du sujet ; cela doit développer leur capacité de travail autonome. De plus, les sujets de baccalauréat en Sciences Economiques et Sociales sont en général accompagnés de documents qui peuvent être de cinq sortes (texte, graphique, tableau statistique, schéma fléché ou plus rarement dessin. L'analyse de

ces documents doit servir que ce soit pour l'épreuve de synthèse ou la dissertation. Dans le cadre du baccalauréat, ils sont accompagnés d'une question synthétique.

Aussi après des premiers contrôles plutôt simples, chaque évaluation en classe comportait une question de synthèse à laquelle il fallait répondre en se basant sur l'utilisation de trois documents. Ce type d'évaluation était la moins appréciée des élèves dans la mesure où c'était le genre d'exercices qui leur posait le plus de difficultés. Une méthode pour répondre leur était imposée, à savoir qu'ils devaient répondre sous forme rédigée avec un plan du type introduction/développement (si possible en deux parties argumentatives et contre-argumentatives)/conclusion.

Des progrès ont été réalisés au fil des devoirs ; pour y parvenir, il a fallu consacrer beaucoup de temps sur les corrections ; dans certains cas, il était demandé de refaire le travail selon les normes exigées ; pour certaines corrections, on a eu recours à la schématisation ou la présentation des arguments extraits des textes sous forme de tableau car un problème fréquent chez les élèves de seconde est de ne pas parvenir à rassembler leurs connaissances de façon organisée, à trier et à classer leurs savoirs selon une problématique.

- A l'issue de plusieurs séances méthodologiques sur l'exploitation de documents et après que les élèves se soient familiarisés avec une telle pratique, des exercices de synthèse ont été proposés aux élèves. Une compilation de documents comprenant à la fois des documents textuels et graphiques leur était fournie, accompagnée d'une question de synthèse précise à laquelle il leur était demandé de répondre à partir de l'analyse de documents.

En particulier, les élèves ont effectué un travail où ils devaient répondre à la question : "Le diplôme constitue-t-il toujours un atout pour l'emploi ?" ; pour cela, ils avaient à leur disposition quatre documents :

- un document graphique retraçant le taux de chômage des actifs de moins de 25 ans selon le niveau de diplôme ;
- un histogramme donnant le taux de chômage selon le niveau de formation ;
- un document textuel relatant le phénomène de "banalisation" du diplôme ;
- un document graphique montrant la montée du niveau général de formation à travers la part d'une génération accédant au niveau du baccalauréat.

Il était demandé aux élèves de nuancer leurs réponses.

Chaque document a d'abord été traité collectivement en classe par groupe ; les élèves devaient extraire des arguments et des contre-arguments ; chaque groupe devait extraire l'un ou l'autre. Les groupes travaillaient chaque document, pour éviter que n'émerge qu'une seule idée de chaque document.

Une fois les idées principales identifiées, les élèves devaient réaliser un travail de synthèse sur le modèle introduction/développement/conclusion. A cet effet, il a

été développé les attentes en termes de contenu de l'introduction et de la conclusion. La partie concernant l'introduction a été complétée en classe à travers un tableau. Le choix du plan a été laissé à la liberté des élèves ; un plan type leur a cependant été proposé.



pour mieux comprendre et analyser les documents qui leur sont proposés, au regard de leur temps de réaction face à un document par rapport au début de l'année.

Ce dispositif semble donc leur avoir permis de progresser dans le domaine de l'analyse de documents. Il peut parfois paraître un peu lourd mais je pense qu'il faut insister là-dessus en seconde pour faire acquérir une méthode de base car sinon on se heurte en première à des élèves mal à l'aise encore avec l'analyse des documents et incapables de reformuler l'idée générale d'un support documentaire.

## CONCLUSION

La pratique de l'analyse de documents ne coule pas de source pour les élèves, surtout au début de l'année et même par la suite ; preuve en est l'échec relatif de certaines pratiques novatrices en cours d'année, mal accueillies par les élèves. Cela ne semble pas seulement lié à la pédagogie qu'elle implique mais aussi le choix de l'option SES suppose pour les élèves l'entrée dans une discipline nouvelle avec tout de que cela entraîne (acquisition d'un nouveau voca, de nouveaux schèmes de pensée...).

L'analyse de documents ne peut se pratiquer avec succès qu'avec certaines connaissances procédurales dont l'absence en début d'année pénalise fortement les élèves dans l'appropriation des savoirs. Il faudrait alors insister sur les acquisitions méthodologiques en début d'année pour leur accorder moins de place par la suite même s'il faut sans cesse revenir sur ces savoir-faire.

Il faut avoir conscience également que le succès de telles pratiques dépend du niveau de la classe. Et de la discipline y régnant, d'où l'importance en début d'année de bien définir les règles de fonctionnement du groupe-classe.

L'analyse de documents doit être encadrée, guidée par le professeur, tout en laissant une part d'initiative à l'élève ; cela s'est révélé souvent être en pratique un discours de la méthode, ce qui n'apparaissait pas comme tel en début d'année.

Vouloir remédier aux difficultés des élèves n'est pas une tâche facile dans la mesure où il est peu aisé de parvenir à identifier où se situe exactement la difficulté, à quel moment elle se déclenche. L'enseignant est souvent confronté à l'impossibilité de décrypter de façon assez fine les mécanismes de l'apprentissage chez l'élève. D'où un traitement des difficultés souvent global qui demande un réinvestissement personnel par l'élève, et dans la mesure du possible une aide plus individualisée de l'enseignant derrière.

Seulement quelques pratiques sont présentées ici ; et même si elles semblent avoir permis aux élèves de progresser, elles pourraient enrichies de bien d'autres.

## BIBLIOGRAPHIE

- "Marchés et prix. Savoirs enseignés et façons d'enseigner en Sciences Economiques et Sociales." E. Chatel et alii. INRP. 1995.
- "Rapport pédagogique et pratiques discursives en seconde : une régulation impossible ? Essai de socio-analyse et tentatives de remédiation." L. Quéro. DEES n° 112. Juin 98.
- "Les Sciences Economiques et Sociales." Pascal Combemale (coord.). CNDP/Hachette Education. 1995.
- "Enseigner les Sciences Economiques et Sociales." A. Beitone et alii. Armand Colin (ed.). 1995.
- "Utiliser les objectifs de référence en classe de seconde. Sciences Economiques et Sociales." MEN/CRDP de Poitou-Charentes. 1993.
- "L'évaluation démystifiée". C. Hadji. ESF (ed.). 1997.
- "Les lycéens". F. Dubet. Seuil (ed.). 1991.
- "Sociologie de l'école". M. Cacouault et F. Oeuvrard. La Découverte (ed.). 1995.
- "Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation". R. Amigues et M.-T. Zerbato-Poutou. Dunod (ed.). 1996.
- "L'erreur, un outil pédagogique". J.-P. Astolfi. ESF (ed.).1987.