

Les chômeurs sont-ils des inactifs ? Une énigme didactique

Alain Beitone

• I.U.F.M. d'Aix-Marseille
• Lycée Thiers, Marseille
a.beitone@aix-mrs.iufm.fr

Résumé

En SES la question de la référence aux savoirs savants fait l'objet de vifs débats. A partir de l'exemple de la définition de la population active et du classement des chômeurs parmi les actifs, l'article montre que certains manuels comportent des erreurs ou des inexacitudes alors que le savoir de référence est sans ambiguïté et largement diffusé. L'origine de ces erreurs réside sans doute dans la volonté de rendre les savoirs "enseignables", parfois au détriment de la rigueur et de la précision.

Mots clés

Chômage – Didactique des SES – Enseignabilité – Population active – Transposition didactique

Introduction

Le point de vue didactique conduit à donner toute son importance à la question du rapport entre les savoirs de référence (savoirs savants ou savoirs experts selon le cas) et les savoirs enseignés. La recherche en didactique des disciplines, initiée notamment par Brousseau (1986) et Chevallard (1985), s'efforce de rendre compte du processus de passage d'un type de savoir à l'autre sous l'effet des contraintes propres au système d'enseignement¹. Ces recherches, dès lors qu'elles ont été diffusées et sont une composante de la formation des maîtres, ont un effet sur le réel. Elles invitent notamment les enseignants à assumer ce processus de transposition et à en être des acteurs conscients, à s'interroger en permanence sur le rapport entre ce qu'ils enseignent et les savoirs de référence. En effet, puisque le savoir enseigné ne va plus de soi, qu'il est reconnu comme une construction sociale, la posture réflexive s'impose pour les acteurs de ce processus de transposition didactique. En sciences économiques et sociales, le recours à la théorie de la transposition didactique fait l'objet d'une résistance assez forte (voir sur ce point Dollo, 2001 et Beitone, Decugis, Dollo & Rodrigues, 2004). Ceux qui rejettent cette approche craignent notamment que le point de vue didactique ne conduise à subordonner trop la discipline scolaire SES aux disciplines savantes de référence (et notamment à la science économique). Ils s'inquiètent de voir proposer, au nom de la transposition didactique, un enseignement trop théorique, trop abstrait, trop ambitieux, qui ne prendrait pas en compte le niveau des élèves, etc. Un professeur de SES s'est, par exemple, inquiété de savoir s'il fallait, au nom de la transposition didactique, abonner tous les lycées de France à l'*American Economic Review* (Hadjian, 1994). Sans doute, le débat sur la transposition didactique en SES a-t-il été mal engagé et a-t-il été perçu de façon trop brutale comme une remise en cause de l'identité professionnelle d'une bonne partie des professeurs de SES. Il s'est de plus télescopé avec d'autres enjeux : place des théories par rapport aux faits, rapports avec les enseignements universitaires, statut de la théorie économique dominante et de l'hétérodoxie, etc.

Je me propose, dans cet article, de montrer la pertinence du point de vue didactique en partant de l'exemple d'un contenu d'enseignement que personne ne trouvera sans doute trop ambitieux ou déraisonnablement "théorique" : la définition de la population active.

¹ Ces recherches s'appuient sur un travail pionnier de Verret (1975).

La définition de la population active : un savoir de référence dénué d'ambiguïté

La définition de la population active figure au programme de SES de la classe de seconde. Cette définition est ensuite utilisée fréquemment, notamment dans le cadre du programme de terminale. Le savoir de référence est ici assez simple. La population active est définie par le Bureau International du Travail (et par l'I.N.S.E.E. en France) comme l'ensemble des personnes qui occupent un emploi ou qui n'en occupent pas mais en recherchent un et sont immédiatement disponibles pour travailler : Population active = actifs occupés + chômeurs.

Cette définition ne fait pas l'objet de controverses et le terme "population active" ne connaît pas de multiples définitions en fonction des orientations théoriques (comme c'est le cas par exemple du concept de "capital"). Elle se trouve dans d'innombrables documents de l'I.N.S.E.E., dans tous les dictionnaires et dans les lexiques des manuels scolaires de SES.

Le fait de définir les chômeurs comme des actifs repose sur l'idée selon laquelle la population active doit mesurer la quantité de travail disponible pour une économie à un moment donné. Si la durée des études se prolonge ou si les départs en retraite sont plus précoces, cela conduit – toutes choses égales par ailleurs – à une diminution de l'effectif de la population active. A l'inverse, l'augmentation des taux d'activité féminins entraîne – toutes choses égales par ailleurs – une hausse de l'effectif de la population active.

L'effectif de la population active étant déterminé, une autre question se pose, celle de savoir quelle est la part de cette population active effectivement utilisée dans la production (actifs occupés) et quelle est la part qui ne l'est pas (chômeurs)².

Comme toute définition qui sert de base à des enregistrements statistiques, cette définition est conventionnelle et les conventions sont susceptibles d'évoluer (par exemple en France, depuis 1990, les militaires du contingent sont comptabilisés comme actifs). Mais ces conventions reposent toujours sur de "bonnes raisons", elles ne sont pas arbitraires et peuvent être justifiées par les objectifs que l'on poursuit en définissant les concepts et en procédant à leur mesure.

Dans le cadre de l'étude de la population active, le programme de seconde prévoit l'utilisation de la nomenclature des Professions et Catégories Sociales (P.C.S.). Il n'est pas question de présenter ici en détail cette nomenclature (pour une présentation claire et détaillée voir Desrosières & Thévenot, 2002).

Précisons simplement deux points :

- lorsqu'elle est utilisée pour classer la population active, la nomenclature conduit à affecter chaque actif occupé à la P.C.S. qui correspond à l'emploi qu'il occupe. Par ailleurs, les chômeurs qui ont occupé précédemment un emploi sont affectés à la P.C.S. de leur dernier emploi. Enfin, une rubrique, intitulée par l'I.N.S.E.E. "Autres personnes sans activité professionnelle", permet de classer les chômeurs n'ayant jamais travaillé et les militaires du contingent ;
- lorsque la nomenclature est utilisée pour étudier la population totale, on procède de la même façon pour les actifs et la rubrique "autres personnes sans activité professionnelle" inclut les inactifs divers (retraités, élèves et étudiants de 15 ans et plus, inactifs divers autres que retraités). On prend en compte de plus les retraités classés selon leur ancienne P.C.S.

On voit bien là en quoi consiste la transposition didactique. Le savoir de référence est ici la nomenclature de l'I.N.S.E.E., qui comporte trois types de postes (au niveau agrégé) : les postes 1 à 6 ne comportent que des actifs (actifs occupés et chômeurs), le poste 7 concerne les retraités et ne comporte que des inactifs, le poste 8 comporte à la fois des actifs (militaires du contingent et chômeurs n'ayant jamais travaillé) et des inactifs. L'I.N.S.E.E. avait sans doute de bonnes raisons de procéder ainsi du point de vue statistique, économique et sociologique. Mais du point de vue didactique, il y a une difficulté d'autant plus grande que l'on connaît celle des élèves à modifier leurs représentations et à considérer les chômeurs comme des actifs. Il faut donc que le savoir de référence fasse l'objet d'un "apprêt didactique", qu'il soit transformé en un savoir scolaire facilitant le franchissement par les élèves de l'obstacle que constitue la définition de la population active.

Obstacles aux apprentissages

La définition de la population active est donc un objectif-obstacle. Les élèves doivent être capables de définir la population active, ils doivent être capables lorsqu'on leur décrit la situation d'un individu de dire s'il est actif ou inactif et à quelle P.C.S. on peut le rattacher. L'obstacle réside bien évidemment, comme le disait Bachelard (1938), dans la connaissance première. Pour les élèves, un chômeur n'est pas un actif puisqu'il ne travaille pas. Il faut donc imaginer des situations didactiques permettant de dépasser cette vision qui relève du sens commun afin de conduire les élèves à s'approprier la définition qui sert de base aux travaux statistiques et aux analyses

² Bien évidemment, les deux questions (effectif de la population active et nombre des chômeurs) ne sont pas indépendantes. On sait que, par un "effet de flexion", la baisse du taux de chômage peut accroître les effectifs de la population active (et réciproquement).

économiques relatives à l'emploi et au chômage. Dans ce travail (qui prend du temps et sur lequel il faut revenir souvent), la présentation de la nomenclature des P.C.S. est une source de difficultés supplémentaires. En effet la rubrique "autres personnes sans activité professionnelle" lorsqu'elle est utilisée pour classer l'ensemble des personnes de 15 ans et plus, regroupe à la fois des actifs (chômeurs n'ayant jamais travaillé et militaires du contingent) et des inactifs (élèves et étudiants, retraités, etc.).

Des manuels qui font des choix contestables

Les manuels scolaires de seconde en SES traitent évidemment de ces questions puisqu'elles figurent au programme. Tous donnent la définition exacte de la population active. Ils proposent souvent des exercices divers (questionnaires à trous, Q.C.M., travail à partir de photographies) pour aider les élèves à dépasser et à enrichir leurs représentations afin de maîtriser la définition du concept de "population active"³. Mais curieusement, après avoir déployé des trésors d'imagination didactique afin de faire comprendre aux élèves qu'un chômeur est un actif, certains manuels introduisent des inexactitudes ou des approximations qui risquent de renforcer les obstacles aux apprentissages.

Le manuel publié aux éditions Bréal (2004) nous donne un premier exemple d'un tel glissement de sens dans les définitions. Le chapitre 3 est consacré à la définition de la population active. Il affronte l'obstacle principal : le document 1 du chapitre s'intitule "un paradoxe apparent : les chômeurs sont actifs et les femmes au foyer inactives" (p. 54). Un schéma tiré du livre de Freyssinet (1984) fait apparaître que la population active est constituée par les actifs occupés et les chômeurs (p. 55). La synthèse du chapitre (p. 66-67) reprend la définition et comporte un nouveau schéma qui va dans le même sens. Le lexique de l'ouvrage (p. 252) donne aussi une définition exacte avec une formulation légèrement différente. Le chapitre 5 est consacré à la classification socioprofessionnelle. Après une présentation de la nomenclature, on trouve (p. 96) un document qui donne les effectifs des actifs occupés et des chômeurs ayant déjà travaillé pour les six catégories principales de la nomenclature et, à la page suivante, un autre tableau⁴ qui donne les effectifs des retraités et des "Autres personnes sans activité professionnelle". Et c'est ici que le dérapage se produit. Ce tableau statistique est en effet intégré dans un document 8 intitulé "Le cas des inactifs". Le texte de ce document indique :

Les inactifs se retrouvent dans deux groupes distincts : d'une part les retraités, d'autre part les autres personnes sans activité professionnelle. Les "chômeurs n'ayant jamais travaillé", naguère groupés avec les manœuvres, font l'objet d'une catégorie spéciale.

D'après Tableaux Références et Analyses, I.N.S.E.E. Résultats, 744, juillet 2001 (p. 97).

Les élèves risquent d'en conclure que les chômeurs (au moins ceux n'ayant jamais travaillé) sont des inactifs.

Le problème qui est posé ici est donc le caractère contradictoire des informations données aux élèves : dans le même document les "chômeurs n'ayant jamais travaillé" sont présentés comme inactifs dans le texte et comme actifs (ce qui est exact) dans la note de bas de page qui accompagne le tableau).

Le second exemple nous est fourni par le manuel publié aux éditions Hachette (2004). Dans le chapitre 3 "Population active et classification professionnelle", on trouve d'abord, sous forme de schéma, une définition de la population active qui précise bien sûr que les chômeurs sont des actifs (p. 58). Un jeu de photos en ouverture du chapitre incite les élèves à exprimer leurs représentations sur ce point (p. 57), un exercice conduisant à distinguer actifs et inactifs est proposé aux élèves (p. 63) et la synthèse (p. 68) insiste à nouveau sur le fait que les chômeurs font partie de la population active. La seconde partie du chapitre est consacrée à la classification professionnelle. Le document 19 (p. 66) présente "La répartition de la population active en P.C.S." et les chômeurs n'ayant jamais travaillé sont comptabilisés dans la population active. Le dérapage se produit à la page suivante. Le document 21 est destiné à montrer l'utilité et la pertinence de la nomenclature des P.C.S. et il présente les taux de départ en vacances et le taux d'équipement en connexion Internet par P.C.S.. Le graphique sur le taux de départ en vacances, outre les groupes habituels (Agriculteurs, Ouvriers, etc.) comporte un poste intitulé "Divers inactifs". En note, on trouve la précision suivante : "personnes au foyer, militaires du contingent, chômeurs n'ayant jamais travaillé". Ainsi, les chômeurs n'ayant jamais travaillé qui sont actifs page 66 sont inactifs page 67. Ce qui pose encore plus problème ici, c'est que les rédacteurs du manuel se sont contentés de reproduire un document de l'I.N.S.E.E. (tiré des *Tableaux de l'économie française*). La vénérable institution, gardienne sourcilieuse de la rigueur des nomenclatures et de la précision statistique, s'est laissée aller, elle aussi, à une approximation contestable dans une publication destinée à un public assez large.

Un autre problème surgit alors : en effet, de même que le professeur est garant de la validité épistémologique des savoirs qui sont à l'œuvre dans la classe, de même, les auteurs de manuels sont garants de la validité

³ En sciences économiques et sociales, les manuels sont très généralement constitués de dossiers de documents organisés dans le cadre d'un plan conçu par les auteurs du manuel. Le "travail sur document", présenté comme le fondement d'une "pédagogie active" est une norme très forte et les rares manuels constitués d'un texte rédigé ont été des échecs éditoriaux.

⁴ Le tableau en lui-même ne pose pas de problème. C'est la reproduction d'un document de l'I.N.S.E.E. Les auteurs du manuel ont même pris la peine d'introduire une note indiquant que les chômeurs n'ayant jamais travaillé et les militaires du contingent sont des actifs. Le problème provient du titre du document et du texte qui accompagne le tableau.

épistémologique des savoirs véhiculés par leurs ouvrages. Aucun argument d'autorité ne peut prévaloir ici et l'approximation de l'I.N.S.E.E. ne justifie pas qu'elle soit reproduite dans un manuel. D'autant moins que l'existence de telles ambiguïtés, voire contradictions, dans les définitions est de nature à rendre plus ardue la tâche des élèves.

Un autre problème de définition : la population active se limite-t-elle au secteur marchand ?

Pour préciser la distinction "Actifs et inactifs" le manuel Hachette (2004, p. 58) utilise un texte de Dumont (1992). Ce document commence par les deux phrases suivantes : "Toute population établie sur un territoire est composée de deux types d'individus : ceux qui représentent une force de travail en terme de production marchande et ceux qui n'en sont pas ou n'en font plus partie. Les premiers forment ce qu'il est convenu d'appeler la population active." Là encore, si les mots ont un sens et si les élèves sont attentifs, on ne peut conclure qu'une seule chose : seuls sont actifs les individus qui participent à la production marchande et ceux qui ne participent pas à la production marchande sont des inactifs. Ce même manuel nous indique (p. 104) que la production non marchande correspond notamment à la production des administrations publiques. Un élève attentif et logique pourrait donc en conclure que les fonctionnaires sont des inactifs, conclusion compatible avec une idée reçue relativement répandue.

Est-ce là l'objectif des auteurs de ce manuel ? Sans doute pas. Peut-on les suspecter d'ignorer la définition de la population active et la distinction marchand/non marchand ? Certainement pas. D'où vient le problème ?

D'une double dérive : d'une part, le dogme de la juxtaposition des documents, la volonté de se démarquer des manuels concurrents en utilisant des documents "originaux", conduit à se montrer peu regardant sur le contenu précis de chaque document retenu. Les auteurs de manuels constatent que tel extrait d'ouvrage ou d'article semble véhiculer l'idée générale qu'ils veulent faire passer et ils ne se montrent pas très vigilants sur le contenu précis de cet extrait.

D'autre part, la production des manuels résulte d'un travail en miettes : des équipes souvent pléthoriques se partagent le travail et il n'existe pas vraiment de contrôle collectif de la validité scientifique et didactique des chapitres produits par des auteurs qui parfois ne se rencontrent jamais. Les directeurs d'ouvrages devraient accomplir ce travail, mais ils ne sont pas toujours en mesure de le faire, notamment en raison du fait que nombre d'entre eux exercent par ailleurs des fonctions de responsabilité au sein du système éducatif (inspecteurs, professeurs de classes préparatoires, formateurs en I.U.F.M., universitaires, etc.). D'autant qu'il faut toujours travailler dans l'urgence tant sont contraignantes les exigences de la fabrication des ouvrages. Les manuels de seconde de la génération 2004 ont été produits par des équipes qui venaient d'achever la rédaction de manuels de terminale conformes au programme entré en vigueur l'année précédente. Le temps de la réflexion et du recul critique fait donc cruellement défaut. Il n'en reste pas moins que la multiplication des erreurs et des approximations dans les manuels est préoccupante pour les apprentissages des élèves et pour la légitimité de la discipline.

De la "production d'enseignant" à la production d'erreurs

On pourrait se demander s'il est bien utile de gloser sur des erreurs que d'aucuns trouveront vénielles. Mais ce qui est en jeu ici, ce sont les conditions d'apprentissage des élèves. Si, dans les documents sur lesquels on les fait travailler ou dans les propos du professeur, les élèves trouvent des éléments qui confortent leurs représentations initiales (ici : les chômeurs sont des inactifs) ils vont survaloriser ces éléments et s'appuyer sur eux pour ne pas avoir à modifier leur système de représentations. Tous les efforts réalisés pour conduire les élèves à comprendre que les chômeurs sont des actifs, peuvent être ruinés au détour d'une phrase ou d'un titre de document sur lesquels l'élève va se focaliser parce qu'ils confortent une conception que le dispositif didactique se propose précisément de faire évoluer. On est renvoyé ici à un débat fondamental sur la construction des savoirs scolaires.

Un certain nombre de travaux relatifs à la didactique des SES (Chatel, 1995) ont mis l'accent sur la production d'enseignables. Rejetant de façon plus ou moins explicite l'approche en terme de transposition didactique (jugée trop normative), les auteurs de ce courant ont mis l'accent sur le fait que le travail des professeurs, analysé en situation, était fondé principalement sur l'enseignabilité et non sur la conformité à un "savoir savant" jugé trop éloigné des élèves et trop peu conforme au "projet fondateur" des SES (Brémond & Lanta, 1995).

Si l'on peut contester les présupposés épistémologiques et didactiques des travaux animés par Chatel (*ibid.*) à l'I.N.R.P., il n'en reste pas moins qu'ils ont rassemblé un matériel empirique très important sur l'activité des enseignants de SES. Mais ce matériel peut aussi être utilisé pour montrer à quelle impasse conduit le souci exclusif de l'enseignabilité : la mise en œuvre dans la classe de savoirs dont la validité épistémologique est des plus contestables.

Il nous semble que le problème soulevé ci-dessus à propos de la définition de la population active relève précisément de ce type de difficulté. Les auteurs des manuels connaissent la définition de la population active, ils l'exposent, construisent des activités pour la faire apprendre aux élèves puis, au détour d'un document ou d'une note, ils commettent une erreur à propos de cette définition. On peut émettre l'hypothèse qu'ils ont cherché à produire de "l'enseignable". Expliquer aux élèves qu'un même poste de la nomenclature regroupe des actifs et des inactifs leur semble sans doute trop compliqué ou inutile. Ils esquivent donc le problème (manuel Hachette) ou font figurer dans le même document des informations contradictoires (manuel Bréal). Notre hypothèse est que ce souci de l'enseignable, lorsqu'il conduit à des erreurs ou à des contradictions, est de nature à renforcer les difficultés d'apprentissage des élèves. L'enfer, comme on sait, est pavé de bonnes intentions.

La posture didactique conduit à l'inverse à ne renoncer à aucune des deux dimensions de l'activité enseignante : la conduite des apprentissages des élèves d'une part (ce qui suppose la prise en compte de multiples facteurs sociaux et psychologiques notamment) et la gestion du rapport aux savoirs de référence d'autre part. Toute prise en compte unilatérale de l'un des deux aspects conduit à des dérives par rapport aux missions de l'école (pédagogisme d'un côté, élitisme et "monumentalisation" des savoirs de l'autre).

Enseigner, une tâche de conception et non d'exécution

En conclusion, l'exemple étudié ici montre que, même sur un savoir très limité et très stabilisé, des choix didactiques sont inévitables et que certains de ces choix peuvent conduire à des erreurs ou des inexactitudes qui nuisent aux apprentissages des élèves.

La principale conclusion que nous en tirons c'est que l'enseignant est bien, dans sa classe, le garant de la validité épistémologique des savoirs enseignés. Il ne peut pas uniquement s'en remettre à des documents de vulgarisation, aux manuels, à des sites Internet offrant des supports clés en main. Il doit en permanence exercer sa vigilance sur les contenus de savoir, sur les démarches proposées.

L'enseignant n'est donc pas un exécutant qui pourrait se contenter de "mettre en musique" des contenus de formation et des supports documentaires produits par d'autres. Il ne doit pas s'en remettre à l'autorité supposée de telle ou telle source, en particulier en ce qui concerne les manuels. Pour exercer son métier dans le cadre de ces exigences, l'enseignant doit disposer d'une formation initiale et continue très solide tant en ce qui concerne les contenus enseignés que la conduite des apprentissages.

Là encore deux écueils sont à éviter :

- le premier consiste à considérer que la formation universitaire niveau licence est bien suffisante et que la formation "professionnelle" doit donc se limiter aux méthodes d'enseignement et reposer principalement sur des "tours de mains" relevant de l'expérience ;
- le second consiste à croire que la maîtrise des savoirs académique est une condition suffisante pour enseigner.

Or, l'exemple étudié ici montre que l'enseignant ne sera suffisamment vigilant à l'égard des manuels que s'il dispose à la fois de savoirs solides sur les contenus disciplinaires et sur les démarches didactiques.

Une autre conclusion de cette réflexion porte sur le pilotage des activités d'enseignement. On ne peut pas espérer améliorer la qualité des contenus enseignés et l'efficacité des dispositifs didactiques sur la base d'une conception hiérarchique de la gestion du travail des enseignants. Il ne sert à rien d'en appeler à une plus grande rigueur dans les contenus tout en cherchant à développer chez les enseignants une culture de l'obtempération et de la soumission à l'autorité. C'est tout au contraire en développant un rapport créatif et critique des enseignants à leur métier, que la qualité des apprentissages des élèves peut devenir plus efficace. Cela suppose notamment que l'on encourage le dialogue permanent entre la recherche académique et l'enseignement et que l'on favorise le travail collectif de construction de situations didactiques permettant aux élèves de s'appropriier les savoirs nécessaires à la compréhension du monde.

Références bibliographiques

- Bachelard, G. (1938, 1983). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Beitone, A., Decugis, M.A., Dollo, C. & Rodrigues, C. (2004). *Les sciences économiques et sociales : enseignement et apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Brémond, J. & Lanta, H. (1995). La pédagogie des sciences économiques et sociales : mythe fondateur ou réalité ? In P. Combemale (Ed.), *Les sciences économiques et sociales* (pp. 47-71). Paris : Hachette/C.N.D.P.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Chatel, E. (1995, dir.). *Marchés et prix. Savoirs enseignés et façon d'enseigner en sciences économiques et sociales*. Paris : I.N.R.P.

- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Desrosières, A. & Thévenot, L. (2002). *Les catégories socioprofessionnelles*. Paris : La Découverte, collection Repères.
- Dollo, C. (2001). *Quels déterminants pour l'évolution des savoirs scolaires en SES ? (L'exemple du chômage)*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Provence.
- Dumont, G.F. (1992). *Démographie, analyse des populations et démographie économique*. Paris : Dunod.
- Freyssinet, X (1984, 2004). *Le chômage*. Paris : La Découverte, collection Repères.
- Hadjian, J. (1994). Continuité ou discontinuité de l'enseignement des SES en lycée. *Documents pour l'enseignement économique et social*, 96, 75-79.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Librairie Honoré Champion

Manuels cités

- Montoussé, M. (2004, dir.). *Sciences économiques et sociales, classe de seconde*. Paris : Bréal.
- Revol, R. & Silem, A. (2004, dirs.). *Sciences économiques et sociales, classe de seconde*. Paris : Hachette.