
Questionner la problématisation dans la dissertation en Sciences économiques et sociales

Marie-José Ramondetti

*UMR ADEF
Université de Provence Aix-Marseille I
29, avenue Robert Schuman
13621 Aix-en-Provence
marie-josee.ramondetti@wanadoo.fr*

RÉSUMÉ. La notion de problématique fait problème dans l'enseignement secondaire alors que l'injonction de problématisation est fortement présente dans les textes officiels par exemple en Français, Travaux Personnels Encadrés, Sciences économiques et sociales. Nous proposons les résultats d'une recherche relative à la question de la problématisation dans la dissertation en Sciences économiques et sociales. Nous cherchons à montrer que les professeurs de Sciences économiques et sociales ne disent pas tous la même chose de la problématique et que domine une conception réductrice qui peut conduire au risque d'une dérobade et au développement de l'enseignement de plans-types, obstacle à l'élaboration d'une problématique par les élèves.

MOTS-CLÉS : Didactique comparée – Didactique des Sciences économiques et sociales – Dissertation – Problématique – Méthode.

1. Introduction

La notion de « problématique » fait problème dans un contexte éducatif où l'injonction de problématisation/questionnement n'a jamais été aussi forte dans les textes officiels. En Sciences économiques et sociales il est demandé au candidat au baccalauréat de « [...] construire une argumentation à partir d'une problématique qu'il devra élaborer [...] » (B. O. , 1994), en Français la dissertation « [...] consiste à conduire une réflexion personnelle et argumentée à partir d'une problématique issue du programme de français. » (B. O. , 2001), en Philosophie la dissertation « [...] est l'étude méthodique et progressive des diverses dimensions d'une question donnée. A partir d'une première définition de l'intérêt de cette question et la formulation du ou des problèmes qui s'y trouvent impliqués, l'élève développe une analyse suivie et cohérente correspondant à ces problèmes. » (B. O. , 2003), en Histoire-Géographie la composition « [...] doit permettre au candidat de faire la preuve de ses connaissances tout en les situant dans un questionnement. » (B. O. , 2004), en Travaux Personnels Encadrés (TPE) parmi les étapes du déroulement du TPE, dans une première phase « [...] sont définis le sujet et sa problématique » (B. O. , 2005).

Ainsi, dans un contexte de forte injonction à problématiser dans l'enseignement secondaire, l'objet de recherche sur lequel nous proposons ce texte concerne la question de la signification du terme « problématique » pour les professeurs de Sciences économiques et sociales.

Cette recherche trouve en partie son origine dans le questionnement induit par la lecture de la publication de travaux cherchant à rendre compte des difficultés que rencontrent les élèves dans la production de dissertations (en Sciences économiques et sociales ou en Philosophie) : difficulté pour les élèves de produire un travail de dissertation qui combine les savoirs scolaires et l'expérience ordinaire du rapport au monde, de manière à construire une pensée personnelle (Bautier, Chatel, Peyronnie, Vergnioux, Rochex, 1999), production d'un texte convenu (Rayou, 2002), comme si l'élève se dérobaient face à la demande d'élaboration d'une problématique.

Nous nous situons ici du côté de l'enseignant et non pas du point de vue des élèves comme dans les travaux cités ci-dessus. L'objet de cette présentation concerne donc la question suivante :

« Les professeurs de Sciences économiques et sociales se réfèrent-ils tous à la même définition de la problématique ? ».

Nous présenterons dans un premier temps le recueil de données relatif à cet objet de recherche en précisant la méthodologie, c'est à dire une méthodologie expérimentale (au sens de Pourtois et Desmet, 1997) à partir de la technique du questionnaire, nous expliciterons dans un deuxième temps la problématique qui s'articule à ce corpus et analyserons ensuite les principaux résultats.

2. Présentation du recueil de données

2.1. Explicitation de la méthodologie

Le recours à une méthode expérimentale se justifie par la nécessité de recueillir un nombre suffisant d'informations pour s'autoriser une généralisation. Certes, un type de recherche n'est jamais totalement lié à une méthodologie particulière et aux supports théoriques qui ont permis de construire l'objet de cette recherche, mais il s'agit de choisir la méthode la mieux appropriée en prenant garde de ne pas s'enfermer dans un choix épistémologique. Le choix de la méthode expérimentale sous la forme d'un questionnaire nous semble adéquat pour explorer les questions suivantes : « Qu'est-ce qu'une dissertation pour les professeurs de Sciences économiques et sociales ? Qu'est-ce plus précisément qu'une dissertation de Sciences économiques et sociales ? Quelles sont pour ces professeurs, les difficultés des élèves par rapport aux consignes de l'épreuve du baccalauréat ? Quels sont les obstacles que rencontrent les élèves selon eux ? Comment les professeurs de Sciences économiques et sociales définissent-ils une problématique ? ». Il s'agit d'une question ouverte de manière à « faire émerger » une définition spontanée du professeur, sans l'enfermer dans des propositions de définitions a-priori telles qu'en proposent les manuels (question discutée dans le développement, fil conducteur qui ordonne le raisonnement, démarche adoptée pour résoudre le problème posé par le sujet etc.).

2.2. Population

Les questionnaires ont été diffusés auprès de professeurs de Sciences économiques et sociales entre mars 2004 et mai 2006. Différentes modalités de passation ont été utilisées pour diffuser les questionnaires dans plusieurs lycées d'enseignement général. La proximité géographique nous a permis de contacter des professeurs de Sciences économiques et sociales des académies de Nice et d'Aix-Marseille, nous avons également diffusé un questionnaire par Internet via une liste professionnelle et enfin envoyé au hasard dans des lycées français de différentes régions des séries de questionnaires avec une enveloppe réponse timbrée pour éviter

un taux de perte trop élevé. Le retour a été plus ou moins important selon les régions.

106 enseignants de Sciences économiques et sociales ont répondu au questionnaire qui a été dépouillé à l'aide du logiciel Sphinx sauf pour la question 8 relative à la définition d'une problématique. Cette question a nécessité des regroupements dont nous présentons les modalités concrètes dans les résultats.

Parmi les professeurs de Sciences économiques et sociales qui ont répondu au questionnaire, 56 étaient des femmes, 50 des hommes soit respectivement 52,8 % de femmes et 47,2 % d'hommes. Selon les statistiques du Ministère de l'Éducation nationale pour l'année scolaire 2005-2006, 46,3% des professeurs de Sciences économiques et sociales sont des femmes soit un écart de 6,5 points de pourcentage par rapport à notre échantillon.

41,5% des professeurs de Sciences économiques et sociales enquêtés ont plus de 50 ans : une étude des résultats par strates montre que les fréquences des réponses sont proches pour les classes d'âge « 35-49 » ans et « 50-64 » ans, quelque peu différentes pour la classe d'âge « 25-34 » ans (18,9% de l'échantillon) sans modifier fondamentalement les ordres de grandeur.

2.3. Partie du questionnaire relative à la définition de la problématique par les professeurs de Sciences économiques et sociales.

Le questionnaire comportait des questions relatives à la conception de la dissertation en général, à la conception de la dissertation en Sciences économiques et sociales, au temps consacré à l'apprentissage de la méthode de la dissertation, aux difficultés rencontrées par les élèves dans la production de la dissertation, à la définition de la problématique.

La définition de la problématique était demandée dans la huitième question.

« 8. Pourriez-vous donner une définition de la problématique ? »

Rappelons que nous cherchons à montrer que les professeurs de Sciences économiques et sociales qui enseignent une méthode de la dissertation ne disent pas tous la même chose de la problématique.

3. Explicitation de la problématique de recherche

Nous cherchons donc à vérifier que les professeurs de Sciences économiques et sociales qui enseignent une méthode de la dissertation ne se réfèrent pas tous aux mêmes attributs de la dissertation et nous faisons l'hypothèse que cette ambiguïté engendre le risque d'enseigner une vision réductrice de la problématique conduisant au risque d'enfermement dans la proposition de plans-types, de prêt à penser. Le risque induit par cette pratique nous éloigne de deux références, fondatrices chacune d'une posture de mise en question du monde. La première référence est celle de l'emploi, pour la première fois, du nom féminin « problématique ». Deux dictionnaires (Grand Robert de la langue française – 2001 ; Grand dictionnaire des lettres Larousse – 1989) attribuent à Albert Camus la première utilisation du nom féminin problématique en 1951 dans « L'homme révolté ». Il est intéressant de noter que la question de la problématique se pose pour Camus chez l'homme révolté, c'est à dire l'homme qui s'interroge et qui cherche des réponses humaines à ses interrogations. Autrement dit l'homme qui veut habiter le monde en cherchant à l'expliquer. La deuxième référence concerne l'esprit fondateur de la discipline scolaire « Sciences économiques et sociales » : former un citoyen éclairé par une compréhension critique du monde contemporain dans ses dimensions économiques et sociales.

Nous avons rappelé ci-dessus que notre recherche s'inscrit dans un contexte où plusieurs travaux ont montré la difficulté des élèves à sortir de la production d'un texte convenu, sans élaboration d'une problématique. Et si « Problème, problématique, problématisation » sont d'actualité à l'école (Orange, 2005), la dissertation en Sciences économiques et sociales fait problème : les élèves ne semblent pas s'engager dans un réel mouvement de pensée alors que les consignes officielles l'invitent à élaborer lui-même une problématique. Par ailleurs la méthodologie de la dissertation dans les manuels de Sciences économiques et sociales s'oriente, depuis les années 1990, vers la proposition de plans types (Ramondetti, 2002).

4. Résultats

4.1. Traitement des résultats

Le traitement des résultats a été effectué avec le logiciel Excel.

Nous rappelons que la question posée était : « Pourriez-vous donner une définition de la problématique ? ».

Nous avons tenté de rentrer des mots clés pour un dépouillement à partir du logiciel Sphinx mais l'exercice s'est révélé artificiel car les enquêtés proposaient une seule phrase dont il fallait tenir compte du sens. Nous avons donc opté pour un dépouillement manuel. Une part de subjectivité intervient dans les regroupements de mots qui ont été effectués.

Principaux regroupements effectués :

- questionnement : ensemble de questions – questions – interrogation
- question / réponse
- questionnement et structuration : à la fois les termes de « questionnement » et ceux de « structuration »
- question
- structuration : plan – cadre – axes de réflexion – fil conducteur – fil directeur
- résolution de problèmes – répondre à un problème
- questionnement et entrée : les mots de « questionnement » – démarche – axe-angle d'attaque
- débat – alternatives – différentes positions – oppositions

4.2. Tableau des résultats

Nous obtenons les résultats suivants :

Mots	Nombre de citations	Fréquences
Questionnement	21	16,15 %
Question réponse	17	13,08 %
Questionnement et structuration	17	13,08 %
Question	17	13,08 %
Structuration	15	11,54 %
Débat	7	5,38 %
Résolution de problème	7	5,38 %
Questionnement et entrée	7	5,38 %
Reformulation du sujet	4	3,08 %
Angle d'attaque	4	3,08 %
Hypothèse	3	2,31 %
Démarche	3	2,31 %
Argumentation	3	2,31 %
Autres	1	0,77 %
Non réponse	4	3,08 %
Total	130	100 %

Tableau 1. Citations et fréquences des notions autour d'une définition de la problématique

4.3. Analyse des résultats

La définition de la problématique en référence au champ lexical du questionnement représente 16,15 % des fréquences. Celle en référence au champ lexical de la structuration est très proche de celle du questionnement : 11,54 %.

Cependant une précaution est indispensable pour ne pas simplifier les informations fournies par le questionnaire : si la problématique se situe à l'interface entre questionnement et entrée pour résoudre le problème (fil conducteur) nous avons repéré dans les questionnaires les cas :

- où la problématique est définie à la fois par le « questionnement » et la « structuration » : 17 citations ;
- ou bien les cas où sont associés « questionnement » et « entrée » : 7 citations.

La réduction de la problématique à une seule question apparaît dans 17 citations, autant que le couple « question-réponse ».

Nous proposons trois catégories¹ (Ramondetti, 2006) pour classer les différentes définitions de la problématique.

La première catégorie nommée « *définition instrumentale* » s'apparente à l'activité « question-réponse » et appartient au registre de l'action qualifiée de téléologique par Jürgen Habermas (Habermas, 1987). Le degré de conceptualisation est faible.

La deuxième catégorie nommée « *questionnement à espace fermé* », proche de la définition de Christian Orange², valorise l'action de construire des problèmes ou de se questionner en faisant émerger un ensemble de questions. Il n'y a cependant pas de référence à la production de connaissances nouvelles, à un questionnement historiquement situé ou à une relation à l'autre.

La troisième catégorie nommée « *questionnement à espace ouvert* » contient des définitions parfois proches de la posture de recherche (au sens de Grawitz, 2000), un questionnement historiquement situé (au sens de Foucault, Revel, 2002) ou la relation à l'autre dans un lien de confiance pour un monde commun possible à

¹ Ces catégories ont été construites à partir du repérage de définitions remarquables (Orange, Grawitz, Foucault) et de 16 entretiens réalisés auprès d'enseignants, de la maternelle à l'université.

² « Nous étudions depuis plusieurs années ces situations de débat (Orange 1999, Orange & al. 2001) d'un point de vue épistémologique particulier : celui de la construction de problèmes (ou problématisation) ». » (Orange, 2003, p. 83)

construire (le questionnement a vocation à créer une discussion avec l'autre) dans le cadre d'un agir communicationnel (au sens d'Habermas, 1987). Le degré de conceptualisation est fort.

Seules 28 citations sur 130 peuvent être rapprochées des catégories « *questionnement à espace fermé* » et « *questionnement à espace ouvert* ». « Résolution de problème », « question » relèvent d'un champ lexical que nous rapprochons de la catégorie « *définition instrumentale* ».

Nous sommes interpellée par le résultat du champ lexical « structuration » (15 citations). Les opérations mentales effectuées pour « structurer » sont différentes des opérations mentales effectuées pour construire un questionnement. Ces différences peuvent être pointées par exemple en utilisant la taxonomie de Jeremy Bloom : synthèse (en relation avec la structuration) et évaluation (en relation avec questionnement). Le contrat didactique sera affecté par le type de définition choisi par l'enseignant et le rapport à l'objet problématique construit au cours de l'année scolaire ne sera pas le même pour l'enseignant qui considère que problématiser s'apparente à structurer (à rapprocher de « synthèse » dans la taxonomie de Bloom) et celui qui considère que problématiser s'apparente à formuler un questionnement (à rapprocher d'« évaluation » dans la même taxonomie).

La « problématique » n'est pas définie de la même manière par les enseignants de Sciences économiques et sociales. Les ambiguïtés relatives à cette absence de consensus peuvent participer au développement de l'enseignement de plans-types.

Conclusion

Ainsi, comme nous en faisons l'hypothèse, le sens de la notion de « problématique » varie selon les professeurs de Sciences économiques et sociales questionnés. Il existe une diversité de définitions dont celles relatives aux notions de « questionnement », « structuration », « question-réponse », au risque, rappelons-le, de fabriquer des ambiguïtés ou de s'orienter vers l'enseignement de techniques.

La question de la problématique dans la dissertation en Sciences économiques et sociales, - plus particulièrement les ambiguïtés et les dérobades dont cette problématique est l'objet -, peut apparaître comme un indice des contradictions dans l'école aujourd'hui : l'injonction de problématisation n'a jamais été aussi forte dans les textes officiels alors que des démarches de plus en plus technicistes deviennent un obstacle à la problématisation.

Bibliographie

- Bautier, E., Chatel, E., Peyronnie, H., Vergnoux, A. et Rochex, J.-Y. (1999). *Activité des élèves, travail d'écriture et apprentissages (en philosophie et sciences économiques et sociales)*, Institut National de Recherche Pédagogique.
- Bloom, J. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Montréal, les Presses de l'Université du Québec, tome 1.
- Camus, A. (1985). *L'homme révolté*, Paris, Folio Essais Gallimard.
- Grawitz, M. (2000). *Méthodes des sciences sociales*, Paris : 11^e édition Dalloz Droit public Science politique.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris : Fayard.
- Orange, C. (2005). *Problème et problématisation*, Aster N°40, Lyon, Institut National de Recherche Pédagogique.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1997). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Sprimont : Mardaga.
- Ramondetti, M.-J. (2002). *Une création didactique : « l'apprentissage de la méthode de la dissertation en Sciences économiques et sociales »*, Aix-Marseille : DEA de l'U. F. R. de psychologie et de sciences de l'éducation, Université de Provence.
- Ramondetti, M.-J. (2006). *Etude d'un geste professionnel : l'enseignement de la méthode de la dissertation en Sciences économiques et sociales* Aix-marseille : Thèse de doctorat, Université de Provence.
- Rayou, P. (2002). *La « dissert de philo », sociologie d'une épreuve scolaire*, Collection « Le sens social », Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Revel, J. (2002). *Le vocabulaire de Foucault*, Paris, Ellipses.