
Ce que dialoguer veut dire

Éléments d'analyse des échanges langagiers en cours de SES

What dialogue means. Elements of analysis of spoken exchanges in economic and social sciences (SES) classes

Igor Martinache, Yann Cléménçon, Laurence Maurin, Fabien Meynier et
Marlène Mabut



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/13050>

DOI : 10.4000/11xa5

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 26 juin 2024

Pagination : 69-86

ISBN : 978-2-7535-9891-1

ISSN : 1956-3485

Distribution électronique Cairn



Référence électronique

Igor Martinache, Yann Cléménçon, Laurence Maurin, Fabien Meynier et Marlène Mabut, « Ce que dialoguer veut dire », *Éducation et didactique* [En ligne], 18-2 | 2024, mis en ligne le 03 janvier 2026, consulté le 03 juillet 2024. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/13050> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/11xa5>



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

**CE QUE DIALOGUER VEUT DIRE
ÉLÉMENTS D'ANALYSE DES ÉCHANGES LANGAGIERS
EN COURS DE SES**

Igor Martinache

Université de Paris-Nanterre, Institut des Sciences sociales du politique

Identifiant ORCID : 0000-0003-1853-6674

Yann Cléménçon

Lycée Pierre Beghin, Moirans/ INSPÉ de Grenoble

Identifiant ORCID : 0009-0007-3631-0608

Laurence Maurin

Lycée Charles Baudelaire, Annecy/ INSPÉ, Université Grenoble Alpes

Identifiant ORCID : 0009-0003-0033-7033

Fabien Meynier

Lycée Froment, Aubenas

Identifiant ORCID : 0009-0001-1325-4603

Marlène Mabut

Lycée Gabriel Fauré, Annecy

Identifiant ORCID : 0009-0003-6929-7041

Les échanges verbaux entre enseignants et élèves font l'objet d'appréciations contrastées : considérés par les uns comme un moyen d'impliquer les élèves en rompant avec la solennité du cours magistral, accusés par les autres d'être des vecteurs privilégiés d'une « pédagogie invisible » favorisant la reproduction des inégalités d'apprentissage. S'appuyant sur l'enregistrement et l'analyse d'une quarantaine de séquences de cours de SES en classe de seconde recueillies dans le cadre d'une recherche collective, cet article propose de dépasser cette alternative en montrant que le dialogue scolaire ne relève pas nécessairement d'une pédagogie implicite et peut même à certaines conditions contribuer à favoriser l'atteinte de certains objectifs éducatifs.

Mots-clés : SES, dialogue scolaire, pédagogie invisible, malentendus socio-cognitifs

What dialogue means. Elements of analysis of spoken exchanges in economic and social sciences (SES) classes

Verbal exchanges between teachers and pupils are the subject of contrasting assessments: some consider them to be a means of involving pupils because they break with the solemnity of the lecture. However, others accuse them of being the privileged vectors of an 'invisible pedagogy' that maintains the reproduction of learning inequalities. This article proposes to go beyond this alternative by showing that school dialogue is not necessarily an implicit pedagogy and can even, under certain conditions, contribute to the achievement of certain educational objectives. It is based on the recording and analysis of some forty sequences of SES lessons in the 10th grade collected in the context of a collective research project.

Keywords: economic education, social science education, school dialogue, invisible pedagogy, socio-cognitive misunderstandings

INTRODUCTION

Si l'institution scolaire est une source inépuisable de controverses publiques, l'enseignement des sciences économiques et sociales (SES) en constitue un élément particulièrement exposé dès son introduction à la fin des années 1960. Outre son existence même, ce sont les deux piliers de son projet fondateur qui sont régulièrement remis en cause, à l'intérieur comme depuis l'extérieur de l'Éducation nationale (Martinache, 2018) : d'une part, une entrée pluridisciplinaire par des « objets-problèmes », et d'autre part une pédagogie active reposant sur l'étude de documents et le dialogue, en lieu et place du cours magistral traditionnel (Chatel *et al.*, 1990).

La mise en activité des élèves n'est pas l'apanage des seules SES et tend à se diffuser sous l'effet de l'ouverture de l'enseignement secondaire à de « nouveaux » publics (Bautier et Rochex, 1998), mais aussi du rôle de l'école d'éduquer à la citoyenneté en plus de préparer à la vie professionnelle ou aux études supérieures (Gobert et Martinache, 2020). En soulevant des questions socialement vives (Legardez et Simoneau, 2006), les SES relèvent à la fois de recherches académiques non dénuées de controverses socio-scientifiques, de débats publics et surtout de l'expérience même des élèves ou de leurs proches (Maurin, 2019). La transposition didactique se combine alors avec l'étude critique de faits et l'interrogation fréquente des représentations des élèves. Cela a conduit les initiateurs de la discipline à mettre l'accent sur les méthodes actives, combinant le travail sur documents (Joigneaux-Desplanques et Parienty, 2015) et des échanges fournis dans la classe. Or, les observations réalisées sur des cours dialogués semblent mettre en évidence un risque d'activisme langagier lors duquel certains enseignants, à l'ancre scientifique plus récent, peinent à faire identifier et distinguer les différents types de savoirs par leurs élèves, notamment les savoirs d'expérience et les savoirs scientifiques (Deauviau, 2007). La liberté de parole serait alors valorisée sans permettre aux interactions d'aboutir à une mise en activité intellectuelle des élèves et risque de développer une pédagogie invisible favorisant le renforcement des inégalités sociales d'apprentissage (Bernstein, 1975).

Tout en partageant les conclusions des nombreux travaux mettant en garde contre les effets d'une pédagogie implicite, la présente contribution propose de

s'arrêter à nouveau sur ce qui se joue concrètement dans les échanges oraux au sein du groupe classe, lorsque les enseignants cherchent à favoriser la mise en activité des élèves et les temps de confrontation d'idées entre les élèves ou avec des documents. Nous nous demanderons en particulier si, et le cas échéant à quelles conditions, le dialogue scolaire peut participer à la mise en œuvre d'une pédagogie explicite (Rayou, 2018).

L'objectif n'est pas de déterminer le niveau ou la nature des interactions qui devrait être la référence en SES, ni de rechercher l'effet spécifique d'un professeur par rapport à un autre. La réflexion collective présentée ici propose d'examiner le dialogue scolaire, c'est-à-dire ce qui se joue entre le scénario initial de l'enseignant et le déroulement concret des interactions verbales dans la classe. Si le dialogue est conçu comme « un espace discursif au sein duquel des significations se dessinent » (François, 1990 cité par Delarue-Breton, 2014), le dialogue scolaire est ici envisagé comme l'ensemble des échanges langagiers entre élèves comme entre élèves et professeur¹. Cette recherche s'inscrit ainsi dans la filiation de travaux en didactique des SES pour lesquels les échanges entre le professeur et les élèves donnent forme au contenu enseigné : ce qui sous-entend que celui-ci ne peut s'identifier à un script uniquement contrôlé par celui qui émet les informations (Chatel et Richet, 1995). Ainsi, l'enseignant énonce des savoirs mais tout aussi régulièrement, invite à s'interroger ou à approfondir, guide, reformule, rectifie, illustre, synthétise. En cela, il médiatise le savoir avec la préoccupation constante de la validité des contenus enseignés tout en cherchant à leur donner du sens.

L'originalité de cette recherche collective appliquée est de porter un regard réflexif sur les cours de SES à l'aide d'une grille d'analyse du discours scolaire qui part également du constat qu'un cours est une coproduction entre les enseignants et leurs élèves et non le seul résultat d'une action préméditée par les premiers (Delarue-Breton, 2019). En détaillant différentes dimensions du discours imbriquées dans ce dialogue scolaire, nous y avons trouvé des éclairages pour analyser les faits marquants des cours et pour mener une auto-analyse de nos pratiques. Plus explicitement, l'objectif de ce travail est de montrer, à travers des phases archétypiques d'un cours de SES, comment s'articulent et s'enchevêtrent au cours des échanges langagiers les discours régulateurs

et instructeurs (Bernstein, 1975), les phases d'approximations et de stabilisations du savoir (Delarue-Breton, 2014), et partant de comprendre quels malentendus ce dialogue scolaire peut susciter. En d'autres termes, il s'agit ici d'étudier ce processus d'approximations successives permettant aux élèves de s'approprier des savoirs conceptuels, de les distinguer des savoirs d'expérience et la place centrale qu'occupe le professeur dans ce processus. Plutôt que de mettre en évidence une « *one best way* » pédagogique que nos collègues pourraient s'approprier clés en mains, nous proposons une série de constats et d'analyses des dialogues scolaires contribuant à saisir ce qui se joue durant un cours de SES.

MÉTHODOLOGIE

Ce texte s'appuie sur une recherche collective menée dans le cadre d'un Lieu d'éducation associé (LéA) initié au sein de l'Association des professeurs de SES (APSES) retenu et soutenu par l'Institut français d'éducation (IFÉ)². Baptisé « ControverSES », celui-ci visait à étudier la place et les effets des confrontations entre les représentations des élèves et celles portées par les enseignants, les ressources scolaires mais aussi leurs pairs durant les cours de SES. Menée entre 2016 et 2019, cette enquête a regroupé une vingtaine d'enseignants de SES volontaires issus de trois académies différentes (Créteil, Grenoble et Lille), d'âges et de trajectoires variés, de même que leur degré d'expérience et leurs contextes d'exercice professionnel, mais tous lauréats d'un concours de recrutement, avec le statut de stagiaires ou titulaires³. Au moment de l'enquête, les SES possédaient un statut d'« enseignement d'exploration » avec un horaire d'une heure et demi hebdomadaire en classe de seconde, mais étaient en contrepartie suivies par la très grande majorité des élèves, et de ce fait présentes dans le service de l'ensemble des enseignants. Pour mener à bien ce travail, nous avons bénéficié de l'appui d'un conseil scientifique composé de spécialistes de différentes disciplines (sociologie, sciences du langage, psychologie sociale), Elisabeth Chatel, Catherine Delarue-Breton, Didier Colin et Cécile Nurra. À l'issue de la phase préparatoire, il a été décidé de se concentrer sur une thématique particulière du programme de la classe de seconde : « Le diplôme, passeport pour l'emploi? », et plus particulièrement sur l'examen avec les élèves

des liens entre origine sociale, niveau de diplôme et accès à l'emploi.

Cette thématique des inégalités sociales face aux études et à l'emploi – qui constituait donc l'objet enseigné lors des séances étudiées dans le cadre de ce LéA – nous semblait doublement intéressante car à la fois centrale dans le débat public et concernant l'avenir immédiat des élèves. Celle-ci présente le mérite d'induire une réflexivité vis-à-vis de leur propre scolarité, en abordant à la fois la question du rôle relatif des diplômes dans l'intégration professionnelle et en creux l'idéal méritocratique sur laquelle se fonde l'institution scolaire (Duru-Bellat, 2009) en interrogeant la relation entre origine sociale et niveau d'étude atteint. Ces deux enjeux font l'objet de vifs débats publics et se réfractent dans la sphère privée à travers les trajectoires des différentes personnes entourant les élèves⁴. Ils interpellent également ces derniers quant au type et à la longueur des études éventuelles qu'elles et ils souhaitent entreprendre à un moment charnière pour leurs choix d'orientation. Nous pouvions de ce fait attendre certaines résistances ou en tous les cas interrogations de la part de nos élèves sur ces questions à la fois socialement et intimement vives, ceux-ci étant souvent enclins à recevoir certaines régularités sociales comme des verdicts déterministes (Truong, 2010).

Le dispositif lui-même a consisté à élaborer collectivement puis à faire passer un même questionnaire de prise de représentations avant et après la séquence auprès des classes retenues pour l'étude, à enregistrer l'intégralité des cours au dictaphone pour transcrire l'ensemble des échanges oraux, et enfin à collecter les évaluations réalisées à l'issue de la séquence. La seule consigne pour les participants était d'utiliser dans leur cours un même document, en l'occurrence un tableau statistique du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) comparant les taux d'accès à l'emploi de jeunes sortant du système éducatif en fonction de leur diplôme⁵. L'ensemble de ces matériaux a été anonymisé. Des analyses quantitatives ont été réalisées à partir des questionnaires concernant l'évolution des représentations des élèves en fonction de leur origine sociale et du sujet considéré (Hondermack et Le Nader, 2018). La présente contribution s'appuie essentiellement sur les transcriptions des séquences enregistrées. Au total, une douzaine de séquences transcrites (quatre par académie de l'enquête) ont pu être collectées,

représentant au total une quarantaine d'heures d'enregistrement. Celles-ci ont été codées par les auteurs de cet article à partir d'une catégorisation du discours scolaire empruntée à Catherine Delarue-Breton (2019) et présentée ci-après.

S'il s'avère d'une richesse certaine, ce matériau écrit n'en présente pas moins plusieurs limites : la communication non verbale n'a pu être étudiée, les interventions des élèves n'ont souvent pas pu être distinguées lors des transcriptions. Enfin celui-ci n'a pas permis d'analyser les comportements et les processus cognitifs qui se jouent dans le silence de l'observation, qu'il s'agisse de l'attention des élèves, de leur acquiescement ou de leur désaccord aux propos tenus par autrui⁶. Du fait de ces contraintes, le choix a été fait ici de nous recentrer sur les échanges verbaux au cours de ces séquences. Notre problématisation s'est en effet centrée sur la place et les formes d'intervention des enseignants de SES dans le cadre d'activités visant à développer les confrontations d'informations et les débats d'idées. Par ailleurs, les participants et les chercheurs étant ici confondus, il nous a semblé nécessaire d'ajouter plusieurs éléments au dispositif afin d'objectiver au mieux notre analyse : il s'est agi d'une part de la consultation régulière des membres du comité scientifique du LéA, et d'autre part de l'anonymisation en interne des séquences transcrites. Le codage et leur analyse étaient effectués ensuite par un autre collègue que celui ayant réalisé et transcrit la séquence pédagogique concernée⁷. Enfin, un travail collectif a été mené pour constituer et s'approprier le codage, en faisant notamment coder certaines séquences par l'ensemble des participants du LéA.

Les différentes dimensions du dialogue scolaire

Afin d'analyser ce dialogue scolaire, nous avons emprunté à Basil Bernstein une catégorisation des discours dans la classe reprise plus récemment par Catherine Delarue-Breton : « Pour B. Bernstein, le discours pédagogique se définit comme l'imbrication de deux autres discours, le discours *instructeur* et le discours *régulateur*. Le discours régulateur renvoie aux conditions de régulation de l'activité, tandis que le discours instructeur renvoie aux contenus de savoirs » (Delarue-Breton, 2019, p. 56). Nous allons désormais définir et illustrer ces différentes catégories à partir d'extraits de séquences de cours de notre recherche.

Le discours régulateur

On peut considérer comme relevant du discours régulateur l'énonciation des tâches à effectuer, les demandes de précision ou de répétition des élèves et leurs réponses, ou les rappels à l'ordre. Ce type de discours relève des compétences relationnelles que doivent déployer les enseignants dans leur activité, devant faire preuve de tact pour ne pas faire perdre la face à un élève effectuant une intervention déplacée ou exploiter le jeu entre rôle et personne à leur égard comme à celui des élèves (Barrère, 2002). L'extrait suivant illustre bien la nécessité pour les enseignants de recourir de manière préméditée ou spontanée à ce type d'intervention, ici centrée sur la dimension du rappel à l'ordre, qui peut se faire de manière autoritaire ou par le biais de l'humour :

Professeur : Oui ? ... *You are not noting?* [Rires]. Oui c'est bon [en s'adressant aux élèves du 1er rang] vous allez pas faire une fixation sur le fromage toute l'heure on se doute que quelqu'un qui vend du fromage sur le marché c'est pas quelqu'un qui fait ça pour le plaisir comme activité de loisir (Créteil 4).

Le discours instructeur

Le discours régulateur est lui-même la condition du discours instructeur qui constitue le cœur de l'activité d'enseigner et qui comporte lui-même plusieurs dimensions : l'explicitation des enjeux, les temps d'approximation, ceux d'arbitrage et la stabilisation des savoirs.

La première consiste à rendre visibles les enjeux du cours ou de l'activité en les explicitant clairement. Sans surprise, cette forme de discours instructeur se retrouve davantage en début de séquence, mais peut également être mobilisée en début ou au cours d'une activité, pour favoriser l'inculcation de réflexes méthodologiques. C'est ce que montre cet aparté lors de l'analyse d'un tableau statistique sur le taux d'emploi suivant le niveau de diplôme :

Professeur : Une chose importante... dès que vous faites des lectures, entraînez-vous à écrire la signification de la donnée. Si vous dites : le taux de chômage est de..., concrètement, ça veut dire quoi ? ... Si vous dites : « le salaire médian est de... » expliquez ce que

cela signifie. Ne vous contentez pas de paraphraser les données, dites comment il faut comprendre ces données. C'est un élément important pour donner du sens aux données. Un enfant de primaire sait lire « le taux de chômage est de... » sans savoir ce que signifie le taux de chômage. Il faut que vous arriviez à montrer que vous savez donner du sens aux données. Il faut vous entraîner (Grenoble 3).

Une deuxième dimension du discours instructeur est constituée par les temps d'approximations. Ceux-ci regroupent les questions posées par l'enseignant oralement ou via les documents, les réponses apportées par les élèves mais aussi leurs propres interrogations afin d'établir collectivement et progressivement les constats qui forment la trame des connaissances à acquérir. Le postulat pédagogique fort ici est que les élèves vont davantage s'appropriier et retenir les informations s'ils passent par une phase de recherche, impliquant perplexité, étonnement et tâtonnement, plutôt que si celles-ci sont reçues magistralement sans réelle discussion (St Pierre *et al.*, 2012) :

Professeur : Donc lorsqu'on regarde le taux de chômage, on ne regarde que les gens qui sont actifs et les actifs, ce n'est pas simplement les personnes qui ont un emploi, c'est toutes celles qui se présentent sur le marché du travail, d'accord, on regarde ça, qu'elles aient ou non trouvé un emploi. Lorsqu'on vous dit par exemple que le taux de chômage des jeunes, il est de 25 %, c'est généralement comme ça que dans la presse, on dit les choses. En fait, il y a une chose qui est fautive là-dedans. Qu'est-ce qui est faux ? ... Oui ?

Élève : En fait, il y en a qui ne cherchent pas de travail.

P : Il y en a qui ne cherchent pas de travail, ils sont où ?

E : Chez leurs parents...

P : Ah, ils peuvent être chez leurs parents sur le canapé et ne pas chercher de travail. Mais ce n'est pas la plus grande majorité des jeunes... Ils sont où les jeunes ?

E : Ils sont en cours (Grenoble 3)

Dans cet exemple où le temps d'approximations débute lorsque l'enseignant demande aux élèves ce qui est faux dans le discours initial, on voit que celui-ci s'emploie à déconstruire un cliché médiatique concernant l'ampleur de celui des jeunes en les amenant à réaliser que le dénominateur – le nombre de jeunes en activité – est plus restreint que celui

des franges plus âgées de la population d'âge actif, et s'efforce ensuite en reprenant leurs réponses et en reposant des questions de leur faire préciser leur pensée pour les amener ainsi à formuler l'intégralité du raisonnement par eux-mêmes.

Au cours de ce temps d'approximation, l'enseignant intervient également en validant ou invalidant les réponses et autres interventions des élèves : il s'agit d'une troisième dimension de discours instructeur que l'on peut qualifier de discours d'arbitrage. Celui-ci peut consister en la répétition des propos énoncés par les élèves, l'usage d'interjections comme « d'accord » ou « Ok », ou à l'inverse la formulation d'une objection. Il contribue à la validation ou l'invalidation explicite des propos des élèves relatifs aux savoirs concernés. On en trouve les deux types dans l'échange suivant :

Professeur : Est-ce que vous savez ce que c'est que le salaire net ?

Élève 1 : c'est ce qu'on touche vraiment et le salaire brut c'est quand il y a les taxes et tout...

P : Alors, c'est pas les taxes, comment ça s'appelle ?

E1 : c'est ce qu'on gagne sans les impôts –

Élève 2 : les cotisations sociales.

P : Voilà les cotisations sociales (Créteil 4)

Enfin, une autre dimension du discours instructeur consiste dans la stabilisation des savoirs c'est-à-dire l'énonciation de savoirs que les élèves auront à retenir. Celle-ci peut également revêtir différentes configurations, de la plus formalisée et conclusive sous la forme d'une dictée de quelques phrases récapitulantes l'essentiel des connaissances à retenir de l'activité ou la séquence, à l'explicitation au cours de la phase de tâtonnement par l'enseignant d'éléments destinés à permettre aux élèves de saisir certains enjeux des documents étudiés. Il peut également correspondre à un apport de connaissances qui peut apparaître périphérique au regard des objectifs pédagogiques mais qui est à même de susciter l'intérêt des élèves. L'extrait qui suit intervient après avoir mis en évidence la notion de « capital humain » et le coût d'opportunité que représente la poursuite d'études en plus des coûts économiques directs :

P : Je fais un peu un aparté, mais il y a des écoles, des écoles publiques, où vous êtes payé pour étudier, en France. Du coup, ça diminue votre coût.

[Plusieurs élèves sont étonnés, et chuchotent]

P : Oui, il y a quelques écoles où vous êtes payés pour étudier. Enfin payés en étudiant. Polytechnique par exemple, ou ce qu'on appelle les ENS... Bon c'est des écoles... très élitistes. On pourrait d'ailleurs imaginer rémunérer l'ensemble des étudiants pour leurs études. Comme ça, le coût de l'investissement en capital humain baisserait pour tous, puisqu'on n'aurait pas à perdre un salaire potentiel le temps d'augmenter son capital humain (Lille 1)

Une telle intervention pourrait être interprétée comme une digression « gratuite », voire risquant de détourner du fil directeur de la séquence, mais elle présente également l'intérêt de susciter l'attention des élèves et de « faire travailler » le concept qu'ils viennent d'aborder. En pratique, comme le relevait déjà Basil Bernstein à propos des discours instructeur et régulateur (Delarue-Breton, 2019)⁸, ces différentes dimensions du discours s'imbriquent souvent les unes dans les autres, et cela même alors que le professeur garde la plupart du temps la main sur les échanges⁹.

ANALYSES ET RÉSULTATS

Ces différents registres de discours utilisés pour le codage des transcriptions de cours nous ont ainsi permis de réaliser des constats concernant nos propres pratiques pédagogiques, tant sur leur intérêt que sur leurs limites et impensés. D'un point de vue heuristique, cela nous a amenés à mettre en lumière certains enjeux relatifs à ces échanges langagiers que nous allons développer par la suite. Nous en sommes ainsi

arrivés à comparer le dialogue scolaire à une sorte de navigation encadrée où il s'agit pour la classe de louvoyer en direction d'un objectif problématisé, concernant par exemple la mise en lien entre différents phénomènes, où il s'agit d'en passer par certaines balises – la mise en évidence de faits ou la découverte de nouvelles notions – en mobilisant différents savoir-faire méthodologiques. Loin d'une simple conversation libre où chacun se contenterait de verbaliser ses propres représentations, les discours des élèves ont vocation à être très fortement canalisés par les interventions de l'enseignant, qui jouent ainsi le rôle d'une sorte de « digue » leur autorisant certaines marges de liberté et de recherche dans leur apprentissage. Au-delà de la diversité des manières de procéder, propres à chaque enseignant et au groupe-classe qui se tient face à lui, ce premier constat constitue une récurrence intéressante dans le format de cours étudié. Par ailleurs, l'expérience menée par les participants de l'académie de Grenoble qui ont fait le choix, contrairement aux deux autres, de s'appuyer sur un script de cours unique intégrant des moments de travail de groupe, a permis de rappeler d'une part qu'un cours est toujours une coproduction en temps réel entre l'enseignant et les élèves, tant le déroulement des séquences a fortement divergé d'une classe à l'autre, et de montrer d'autre part que cet outil d'analyse du dialogue scolaire pouvait également porter sur des temps d'échange entre les élèves eux-mêmes.

L'attention aux différentes dimensions du dialogue scolaire dans les séquences enregistrées nous a enfin et surtout permis de mettre en évidence un certain nombre de pratiques langagières, conscientes ou non, des enseignants qui nous sont

DISCOURS RÉGULATEUR	DISCOURS INSTRUCTEUR : Tous les propos qui visent le savoir qu'il soit du savoir déclaratif ou du savoir procédural			
	Discours instructeur <i>Visibilité des enjeux</i>	Discours instructeur <i>Temps d'approximation</i>	Discours instructeur <i>Temps de stabilisation du savoir</i>	Discours instructeur <i>Formes d'arbitrage</i>
Tous les propos qui visent le comportement et l'activité des élèves	Définir les enjeux d'apprentissage de l'activité	Définir, cerner l'objet du savoir (interrogations élèves, étude de documents, questions d'élèves, réponses à ces questions, situation problème...)	Savoir explicitement formalisé (textes récapitulatifs, Idées essentielles (interprétation correcte, données statistiques, synthèse de cours)	Arbitrer les propos des élèves = confirmer ou infirmer la parole d'un élève. Les propos de validation du savoir relèvent d'une forme d'arbitrage

Tableau 1. Catégorisation des discours dans la classe

apparues comme pouvant influencer négativement ou positivement sur les apprentissages des élèves.

Le dialogue scolaire n'implique pas une pédagogie implicite

Certains auteurs ont mis en garde contre un usage du dialogue scolaire qui se contenterait de donner la parole aux élèves à propos de questions socialement vives. Un professeur de SES influent aujourd'hui disparu écrivait ainsi : « Dans bien des cas, l'irruption du débat social et la mobilisation par les élèves de leur expérience personnelle du monde social constituent un obstacle important à la réalisation des objectifs cognitifs qui sont visés. On crée donc un malentendu : les élèves pensent qu'ils ont réalisé les tâches demandées puisqu'ils participent et donnent leur opinion. Mais ils ne réalisent pas l'appropriation des savoirs méthodologiques et conceptuels qui est en réalité attendue » (Beitone, 2017).

Si cet « activisme langagier » a effectivement été observé chez certains enseignants de SES débutants (Deauviau, 2007), l'analyse du matériau recueilli nous suggère que le repérage des différentes dimensions du dialogue scolaire peut permettre non seulement aux enseignants d'identifier les moments propices à la survenue de ces malentendus socio-cognitifs, mais aussi de développer certaines pratiques consistant à prévenir leur occurrence. *A contrario*, il apparaît même à l'analyse qu'un cours dépourvu de dialogue ne permettrait finalement pas d'identifier et de remédier aux différentes sources d'incompréhension de la part des élèves.

Dissiper l'illusion de maîtrise des savoirs

Dans l'extrait suivant, nous pouvons observer une alternance entre temps d'approximation et de stabilisation, ce dernier prenant la forme d'une dictée de la définition de l'indicateur mobilisé. Cet échange offre une bonne illustration de la manière dont l'enseignant cherche à dissiper l'illusion de maîtrise que présentent parfois les élèves. Si ceux-ci ont déjà vu par ailleurs l'indicateur statistique nécessaire à l'analyse du tableau présenté, l'enseignant a le réflexe de vérifier son acquisition et par ses questions parvient, à partir d'approximations successives, à faire

retrouver par les élèves une définition acceptable de la médiane. On voit ainsi dans cet échange que l'enseignant, par ses relances, pousse les élèves à prêter attention au sens des concepts et outils statistiques utilisés qu'ils ne sont pas toujours capables de définir, et ainsi *in fine* à s'exprimer avec plus de rigueur.

Professeur : Deuxième colonne, c'est le salaire médian. Alors, le salaire médian, c'est quand même un truc que vous avez déjà vu en maths. Donc le salaire, c'est le revenu du travail, on en a parlé. Mais par contre, vous avez vu une notion importante en maths, qui s'appelle non pas la moyenne mais...

Élève 1 : La médiane.

P : Donc le salaire médian, ça veut dire quoi ?

Élève 2 : Ça veut dire qu'il y a autant de salaires en dessous que de salaires au-dessus, c'est ça ?

P : Il y a autant de salaires en dessous que de salaires au-dessus. Ça veut dire que si on vous donne 1 500 euros comme salaire médian, ça veut dire concrètement et précisément quoi ?

E2 : Ça veut dire qu'il y a dix qui ont moins de 1 500 euros et 10 qui ont plus de 1 500 euros.

P : Mais ils sont où les 90 ; euh les 80 autres ?

E2 : Les autres ils ont 1 500.

P : Si je te dis salaire médian = 1 500 euros, toi, tu me dis, il y en a 10, 10 ou 10 %...

E2 : non mais c'était un exemple avec des personnes.

P : D'accord, tu parles avec des personnes, tu me dis, il y a 10 personnes au-dessus et 10 personnes au-dessous. Mais si on est en % du coup ?

E3 : C'est 50 %.

P : Ok, 50 % des personnes qui vont toucher moins que ce salaire et 50 % des personnes qui vont toucher plus que ce salaire.

E4 : plus ou égal...

P : Ou égal. C'est vrai qu'en maths, vous serez plus précis là-dessus. Pour nous, plus ou moins, cela nous suffira. Mais effectivement, il y a un moment donné où c'est « ou égal ». Donc le salaire médian représente le salaire qui partage une population en deux groupes égaux. Vous le notez, je ne vais pas le marquer au tableau, ce sera plus simple. Donc : le salaire médian partage une population – après on va se lancer dans le tableau – le salaire médian partage une population en deux groupes égaux. [Le professeur répète pour dicter la définition aux élèves]. 50 % des personnes gagnent moins que ce revenu et 50 % des personnes gagnent plus que ce revenu (Grenoble 3).

Renforcer la présentation explicite des objectifs d'apprentissage

Soucieux, semble-t-il, de ne pas influencer les élèves ou brider leur expression, mais aussi peut-être de ne pas « gâcher le suspense » en leur livrant la clé des énigmes pédagogiques auxquelles on va les confronter, certains d'entre nous peuvent ainsi avoir tendance à rester volontairement vague dans les consignes. L'enseignant peut alors chercher à ne pas biaiser les élèves pour recueillir ainsi des représentations « brutes » sans imposition de problématique. Ces phases de recueil des représentations par lesquelles les enseignants de SES introduisent régulièrement une séquence peuvent prendre des formes variées : interrogation orale, rédaction d'un court texte ou même réalisation d'un dessin à partir d'une consigne assez générale :

Professeur : Ce que je vais vous demander, c'est sur papier donc là par écrit, simplement, vous mettez ce que vous pensez en fait.

Élève 1 : De ?

P : Ce que vous, vous pensez sur les liens entre, euh, entre diplôme et emploi [...]. Illustrez votre dessin, en fait [Chuchotements d'élèves].

P : Et vous le mettez sur le cours [silence] (Grenoble 1).

Le fait de demander aux élèves de réaliser une tâche sans leur en donner exactement la finalité peut sembler déroger frontalement à une conception que l'on pourrait qualifier de maximaliste de l'enseignement explicite suivant laquelle tout le déroulement d'une séquence doit être soigneusement planifié par l'enseignant (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013)¹⁰. Or, suite à cette phase de recueil des représentations d'une quinzaine de minutes, le même enseignant va présenter très clairement les principaux objectifs de la séquence, qui vont peut-être ainsi avoir plus de sens pour les élèves que s'il les avait présentés de but en blanc :

Professeur : Pendant ce temps, je vous mets les objectifs [écrit au tableau en dictant]. Premier objectif du cours : montrer que le diplôme protège du chômage. Deuxième objectif : montrer que tous les diplômes ne se valent pas. Troisième objectif : expliquer comment l'origine sociale et les choix d'orientations nous rendent inégaux face à l'emploi.

P : Donc, je vous laisse avec vos représentations [il fait référence ici à l'exercice d'expression sous formes de phrases des idées contenues dans les dessins] que vous avez mis à l'écrit, on y reviendra dessus après. Pour l'instant, simplement, en fait, c'est quoi les objectifs de ces trois heures de cours. Les trois objectifs, ils sont là, ce qui veut dire qu'à la fin des trois heures, logiquement, vous devez être capables de, euh, d'avoir des informations, d'avoir des connaissances pour répondre à ces questions et un quatrième objectif qui est un peu transversal, c'est, euh, d'utiliser un tableau statistique donc [écrit au tableau en dictant] utiliser les données d'un tableau à double entrée [silence] pour argumenter et vous allez voir que ça c'est quelque chose d'important (Grenoble 1).

L'enseignant prend ici soin de bien énoncer les différents objectifs du chapitre traité. Le rythme lent de la dictée, redoublé par l'écriture au tableau, fonctionne par ailleurs comme un code suffisamment intériorisé par les élèves pour qu'ils comprennent qu'ils doivent prendre note de ce que l'enseignant énonce. On peut noter également la distinction entre des objectifs en termes de connaissances et ceux en termes de savoir-faire, autre source de confusion des élèves quant aux attentes que l'on a à leur endroit dans l'analyse d'un document.

Force est en effet de constater que, à l'instar de certains élèves d'école primaire qui prennent l'exécution d'une tâche pour une fin en soi (Bonnéry, 2007), la diversité des activités cognitives à accomplir lors du travail sur documents en SES peut constituer une source importante de malentendus pour une partie des élèves, comme en témoigne la tendance de certains, et notamment des plus faibles, à apprendre des définitions par cœur sans que cela implique une réelle compréhension du sens des notions concernées ou la capacité à les mobiliser dans d'autres contextes que celui étudié. Ainsi, la réalisation de certains exercices, du type « textes à trous », « vrai/faux », ou tout simplement les questions qui accompagnent l'étude d'un document, format le plus traditionnellement rencontré dans les cours et manuels de SES, est fréquemment prise par certains élèves comme une fin en soi, alors même qu'ils ne servent qu'à favoriser l'acquisition des savoirs et savoir-faire sous-jacents. Au-delà du cas présenté ici, l'analyse des différentes séquences recueillies montre que l'ensemble des enseignants de l'enquête, quels que soient

leur expérience et leur contexte d'exercice, s'employaient à prévenir ce malentendu, non seulement en énonçant les objectifs pédagogiques mais aussi en explicitant leur hiérarchie. Cela suggère une certaine intériorisation par ces enseignants de SES de l'importance de bien faire saisir aux élèves la distinction et l'ordre entre le fait de savoir définir une notion, un indicateur, lire une donnée dans un tableau ou sur un graphique, reformuler une phrase pour en livrer la signification, manier des indicateurs statistiques, faire des calculs, interpréter les données, expliquer un mécanisme causal et enfin être capables d'extraire les grandes idées qui viennent répondre à la problématique initiale, ce qui n'implique cependant pas que tous les élèves la saisissent. Cette hypothèse demanderait évidemment à être confirmée sur un échantillon plus large, mais pourrait tenir à la socialisation de ces enseignants durant leur formation, à travers notamment le format des épreuves des concours de recrutement ou la formulation des programmes.

Distinguer les dimensions du discours instructeur

Expliciter les objectifs et veiller à ce que les élèves se les approprient apparaît comme une condition nécessaire mais non suffisante pour éviter les malentendus socio-cognitifs. Ceux-ci peuvent en effet également provenir d'une trop forte confusion des différentes dimensions du discours instructeur. Dans l'extrait suivant, on voit ainsi comment un moment d'approximation qui se prolonge autour de l'un des termes en jeu, pourtant présent dans l'intitulé du programme officiel, va faire dériver le dialogue vers un tout autre sujet que celui qui est en jeu dans ce chapitre :

Professeur : L'idée c'est ça, autant un passeport est nécessaire pour aller dans un pays autant un diplôme va être nécessaire pour avoir un emploi si on a pas de passeport dans certains pays on peut pas rentrer, aux États-Unis si vous avez pas de visa vous pouvez pas rentrer si vous êtes pas de l'UE vous pouvez pas rentrer pour autant est-ce que si on n'a pas de diplôme on va pas pouvoir avoir un emploi? Est-ce que c'est impossible d'avoir un emploi quand on a pas de diplôme?

Élève 1 : Pas du tout.

Professeur : Comment ça pas du tout?

E1 : c'est possible.

P : C'est possible, simplement est-ce qu'on peut avoir tous les emplois? C'est comme un passeport, est-ce qu'on peut voyager en Europe sans passeport?

E1 : Oui

E2 : Non.

P : Oui où ça?

E : En Espagne

E : En Allemagne.

P : Oui en Europe on peut voyager dans n'importe quel pays avec la carte d'identité. Donc autrement dit un diplôme comme un passeport n'est pas la condition absolue pour avoir un emploi mais il ouvre plus de portes, si je vais aux États-Unis sans passeport c'est impossible, si je veux certains emplois sans diplôme c'est impossible.

E : Vous allez avec un avion privé.

P : D'accord,

E : Vous pouvez aussi y aller en avion privé

P : Oui vous aussi vous allez aller en permanence avec un avion privé aussi, vous allez voir. Donc ici sans diplôme – chut! – certains emplois sont accessibles d'autres non. Autrement dit le parallèle qui est fait avec le diplôme un passeport pour l'emploi, c'est comme un diplôme sans passeport on peut avoir accès à certains emplois et d'autres non, quels sont les emplois qui ne sont pas accessibles

E : La médecine.

P : Voilà tous les emplois qui demandent un diplôme élevé, mais autre chose il y a une autre chose : regardez il y a marqué citoyen européen et suisse et autres passeports pourquoi il y a un rang particulier?

E : Parce que c'est européen.

P : Oui autrement dit tous les passeports ne se valent pas. Ça veut dire que concrètement pour un pays vous allez faire la queue d'autres non quand vous arrivez à Orly ou aux États-Unis, quand vous avez un passeport européen vous passez plus facilement que si vous avez un passeport japonais ou chinois. Donc là l'idée va être la même : tous les diplômes ne se valent pas Il faut un diplôme bien sûr mais il faut que ce diplôme ait une valeur sur le marché du travail. Allez-y vous notez ça sur la petite partie qui est en dessous, document 3 (Créteil 4).

Outre l'enchevêtrement des discours dont découle la difficulté de classer certains propos de l'enseignant entre arbitrage, stabilisation et explicitation des enjeux, cet échange montre également l'ambivalence du recours à l'analogie, ici entre le diplôme

et le passeport. Si elle peut faciliter la compréhension en ramenant à des objets et situations plus familières, elle présente également le risque de faire croire à certains élèves que la métaphore constitue en soi une connaissance à acquérir, ce que renforce les questions posées concernant les pays dans lequel on peut voyager et les informations apportées, de même que le va-et-vient entre l'objet du cours et son analogie peuvent perdre certains élèves, notamment ceux ici qui n'ont pas eu l'opportunité de voyager à l'étranger et ne détiennent pas de passeport. Autant d'éléments qui peuvent être non seulement sources d'incompréhensions, mais également dissuader les élèves de prendre la parole par crainte de ne pas maîtriser des connaissances extérieures mobilisées par l'enseignant, en vue pourtant de faciliter la compréhension des phénomènes en jeu.

En fin de compte, nous avons vu jusqu'à présent que le dialogue scolaire n'entraînait pas nécessairement de l'implicite, à condition notamment pour l'enseignant d'être attentif à ses différentes dimensions et à leur articulation. Mais plus encore, l'analyse de notre matériau nous a suggéré qu'il pouvait également offrir certains points d'appui pour les enseignants dans la poursuite de certains objectifs communément partagés.

Des potentialités sous conditions du dialogue scolaire

La plupart sinon la totalité des enseignants du second degré poursuit un certain nombre de buts en commun, tels que développer la participation orale des élèves, les rendre autonomes dans la prise de notes ou encore développer un esprit critique vis-à-vis des informations auxquelles ils sont exposés, le tout au service de la maîtrise des connaissances au programme. L'analyse des séquences recueillies nous a conduits à considérer que le dialogue scolaire pouvait se révéler particulièrement propice à l'atteinte de certains de ces objectifs, sous certaines conditions que nous allons maintenant présenter.

Préparer en amont favorise la participation

Indépendamment de la distinction des dimensions du dialogue scolaire, un constat important qui

est ressorti de l'analyse des transcriptions de notre corpus est qu'un nombre plus important d'élèves s'expriment, et que leurs interventions sont également plus longues, lorsqu'ils ont réalisé au préalable un travail de préparation, seuls ou en groupe. Le premier rôle de l'enseignant consiste ainsi à attribuer aux élèves une tâche qui suscite leur intérêt, tant à travers le choix des documents que celui des questions qui leur sont posées à son endroit. Cela ne dispense pas pour autant l'enseignant d'intervenir par la suite dans la prise de parole, au contraire. Face à un flot de parole libérée, son rôle canalisateur apparaît d'autant plus important, en permettant au raisonnement des élèves de cheminer vers des constats plus complexes, comme l'illustre l'extrait ci-dessous, où les élèves parviennent à exprimer le constat décisif pour ce chapitre suivant lequel l'insertion dans l'emploi ne dépend pas seulement du niveau de diplôme, mais aussi et plus encore du domaine d'étude :

Élève 5 [interrogé par le professeur] : Nous ? le groupe bleu. Alors nous on pense que le diplôme donnera surtout plus de chance d'avoir un meilleur salaire et d'être moins dans le chômage. Mais...

Élève 6 [même groupe] : ... mais ce n'est pas parce qu'on a un diplôme qu'on a forcément un travail. [Le professeur le pousse à expliciter] Ça influence mais ce n'est pas parce qu'on a fait de longues études qu'on trouve plus un travail qu'une personne qui a fait forcément un bac pro, un truc comme cela.

Professeur : d'accord, et du coup, vous avez repéré des niveaux de diplôme qui étaient finalement assez... qui étaient moins élevés mais qui étaient intéressants pour l'insertion dans le travail ? C'était quoi notamment ? Tu disais déjà « bac pro »... est-ce qu'il y en avait d'autres qui étaient moins hauts que le doctorat mais qui faisaient une assez bonne insertion, en tout cas sur le fait d'avoir un emploi... après, en termes de salaire, cela peut être autre chose mais...

E6 : Oui, le bac +2/3 en santé/travail social, il n'y a que 2 % de chômage.

P : Effectivement là, on a un peu des...

E6 : C'est des milieux où ils recherchent alors que par exemple, M2 et autre Bac +5, il y a 12 % de chômage... et pourtant, c'est un plus long niveau d'études que le bac santé/social. (Grenoble 3)

En reprenant la distinction des différentes dimensions du dialogue scolaire, on peut par ailleurs faire

l'hypothèse à partir de cet extrait et d'autres similaires que les élèves qui prennent la parole sont parvenus à cheminer vers le constat recherché par l'enseignant du fait que celui-ci ait ponctué les moments d'approximation par des temps d'arbitrage et de stabilisation.

Faciliter la prise de notes

Au-delà des participants de notre recherche, les enseignants de SES relèvent très fréquemment une difficulté de la part des élèves à prendre des notes. Celles et ceux-ci se plaignent en effet souvent de ne pas savoir ce qu'il leur faut écrire dans tout ce qui est dit en cours. Une solution généralement adoptée par les collègues consiste à adopter un ton saccadé et ralenti, similaire à celui des exercices de dictée auxquelles les élèves sont accoutumés depuis leur plus jeune âge. Mais les enseignants sont néanmoins désireux de les voir développer davantage d'autonomie. Notre étude nous a suggéré que l'enchevêtrement des dimensions du discours instructeur contribue sans doute à cette difficulté : face à un flot de paroles, savoir prendre en note les propos pertinents émanant tant de l'enseignant que de leurs camarades implique de leur part une capacité à discerner l'essentiel de l'accessoire, comme le vrai du faux. Pour les y aider, il nous est apparu que le professeur peut davantage marquer la distinction entre les phases d'approximation et de stabilisation, en utilisant par exemple des codes de langage clairement identifiés pour repérer ces dernières, tels que : « Là, c'est une idée importante », « Nous avons annoncé trois informations essentielles, assurez-vous d'avoir trois tirets », etc.

Traiter des informations contradictoires dans les documents

Cette difficulté liée à l'enchevêtrement des discours est redoublée, en SES notamment, par la confrontation entre différents niveaux d'expérience et d'observation. Une source de difficultés pour les enseignants de SES réside ainsi dans la confrontation, récurrente mais féconde, entre certains faits sociaux mis en évidence par l'enseignement et le vécu des élèves ou les représentations qu'ils se sont forgés via

leur entourage ou les médias. Cette confrontation ne se joue cependant pas seulement entre le contenu des documents étudiés en cours d'une part et l'expérience des élèves de l'autre, mais aussi fréquemment entre les documents eux-mêmes, notamment entre les données quantitatives et qualitatives. Ainsi, les secondes peuvent-elles venir contredire en apparence les constats établis par les premières, dès lors qu'elles portent sur des cas statistiquement minoritaires. Cette nécessaire distinction entre les niveaux d'analyse est en effet la source d'une confusion fréquente, tant parmi les élèves que dans le débat public, entre déterminisme et « causalité du probable » (Bourdieu, 1974), et qui se trouve particulièrement mis en jeu par le chapitre sur lequel a reposé notre recherche. Le dossier documentaire collectivement élaboré par les participants de l'académie de Grenoble, a ainsi placé les élèves devant des documents apparemment contradictoires : le tableau statistique reliant niveau d'études et origine sociale et un entretien avec le sociologue Édouard Louis, autour de son ouvrage autobiographique, *En finir avec Eddy Bellegueule*, dans lequel celui-ci narre son enfance dans une famille populaire en Picardie qui ne l'a pas empêché d'être admis à la prestigieuse École normale supérieure (Louis, 2014). En petits groupes, les élèves doivent ainsi répondre à une série de questions dont la première les oblige à expliciter la contradiction entre les deux documents :

Élève 1 : Moi je dirais que pour commencer le texte d'Eddy Bellegueule il contredit bien le document, le tableau, enfin le tableau statistique puisqu'Eddy Bellegueule est issu d'une famille très défavorisée et en changeant son mode de vie et en cherchant à entrer dans une école plus prestigieuse on va dire, et ben il a réussi à faire de longues études, alors que le tableau il conteste complètement ça puisqu'il dit que les personnes venues d'un milieu plus modeste ont plus de chance de faire des bacs professionnels, enfin des bacs inférieurs aux bacs généraux alors que lui c'est ce qu'il a fait.

Élève 2 : Oui.

E1 : Donne ton avis.

E2 : Ben oui c'est vrai, ceux qui viennent d'un milieu défavorisé ils ont moins fait de bacs généraux que ceux qui viennent d'un milieu supérieur. Que puis-je dire ?

E1 : Ben non mais c'est ça.

E2 : Mais après il faut dire que... enfin je pense que Eddy Bellegueule, c'est un peu l'exception, enfin si tu compares.

E1 : Moi je pense que non, enfin... si tu décides de changer d'école, de prendre l'initiative de travailler, même si tu es issu d'un milieu modeste tu peux t'en sortir hein ! Ça existe les bourses, enfin il y a toujours des aides !

E2 : Oui oui bien sûr mais après, je pense pas qu'il n'y a beaucoup de personnes de son âge qui prennent l'initiative de faire ce genre de choses

E1 : Oui par contre oui, je pense que... du coup c'est bien parce que tu as contredit !

E2 : Du coup ce tableau il nuance le tableau statistique puisque c'est une exception, c'est un peu... oui c'est une exception Eddy Bellegueule (Grenoble 4)

On voit dans cet extrait un temps d'approximation par lequel les deux élèves de ce groupe élaborent ensemble progressivement une réponse à la question demandée, non sans divaguer autour de la question posée, à savoir l'explication de la réussite improbable d'Eddy Bellegueule. Un temps de mise en commun en classe entière apparaît néanmoins nécessaire par la suite pour permettre d'explicitier plus clairement le problème posé par la mise en relation de ces deux documents, à savoir l'existence de cas individuels qui ne se conforment pas aux régularités statistiques. Néanmoins, on peut faire l'hypothèse que ce temps d'approximations a permis de donner plus de sens à cette contradiction et à s'appropriier le savoir général exposé durant la stabilisation. Dans le même ordre d'idées, l'extrait suivant montre le même duo au cours d'un temps d'approximation sur les déterminants de la poursuite d'études longues à travers notamment le cas d'Eddy Bellegueule.

E2 : Bon ben on passe à la question 2 : quels sont les freins et les moteurs qui poussent à une orientation vers les études longues ? Ben les freins déjà c'est le milieu de vie

E1 : Oui puis après surtout, enfin, comment dire, faire de grandes études, enfin étant donné qu'on n'a pas forcément beaucoup d'argent pour financer... enfin... bon après il y a des bourses et on peut avoir un crédit mais, le crédit faut le rembourser et donc faut aussi faire des économies et puis... les bourses ça finance peut-être... je sais pas... un cinquième...

E2 : Ouais

E1 : Enfin c'est pas beaucoup, tu en as qui veulent faire des études longues, supérieurs, genre dans les écoles comme Oxford ou Harvard et tu vois ben le coût à Oxford, ça a baissé, mais c'est 11 000 dollars l'année

E2 : Ah oui !

E1 : C'est un petit peu euh...

E2 : Mais je pense que aussi, même si tu viens d'un milieu favorisé, si tu donnes pas le travail ou que tu as pas les capacités intellectuelles, ben tu peux pas réussir, donc après c'est...

E1 : Oui, mais je pense qu'après, enfin dans les milieux défavorisés tu sais, ils veulent apporter plus vite de l'argent, donc travailler le plus vite possible et pour ça faut faire un bac pro.

E2 : Oui c'est vrai aussi mais là je pense qu'Eddy Bellegueule, il a eu des bourses ou quelque chose, des choses qui ont permis qu'il puisse aller dans cette école parce qu'ils disent bien qu'il a grandi au sein d'une famille très défavorisée

E1 : Oui

E2 : Et il a même écrit un roman, donc euh... je pense qu'il y a quelque chose qui l'a aidé. Comme tu disais là les crédits, les bourses, euh... peut être qu'après il a des écoles qui sont bien mais qui sont moins chères.

E1 : Oui. Mais après souvent, le meilleur lycée, avec des études élevées et tout ben, enfin même tu as des lycées ou même, le programme il est euh.. il est mieux, il est plus développé et tout enfin, il y a plus de choses, enfin rien que le lycée tu peux déjà commencer à avoir un certain coût. Genre des lycées privés avec un meilleur programme et tout, des profs qui ont un certain niveau... tu vois (Grenoble 4)

Dans cet extrait, les deux élèves restent focalisés sur la seule dimension économique. Un temps de mise en commun paraît ici indispensable pour faire apparaître d'autres dimensions, notamment culturelles, au cœur de cet enjeu. Les élèves ne s'appuient pas suffisamment sur le texte pour mettre en évidence les éléments qui ont permis à Eddy Bellegueule de « sortir de son milieu social », peut-être parce que cela entre en contradiction avec leurs prénotions. Il est également probable qu'ils ne font pas le lien entre cette destinée sociale et l'explication des corrélations constatées dans le tableau. Le risque existe que les élèves accumulent des fragments de connaissance qu'ils ne parviennent pas ensuite à remettre ensemble, un peu comme les pièces d'un puzzle. L'enjeu des temps de stabilisation, dont le statut est explicitement signalé aux élèves, est ainsi non seulement de leur indiquer les connaissances à retenir, mais aussi d'étouffer celles qu'ils n'auraient pas forcément repérées dans les documents et enfin de relier des éléments jusque-là

présentés de manière épars. On peut supposer que leur efficacité sera d'autant plus grande qu'ils auront une réponse synthétique de l'ensemble du parcours intellectuel réalisé au cours de la séquence en insistant par exemple sur les points d'apparente contradiction et comment ils ont été levés.

Développer une posture réflexive

Le développement d'une attitude réflexive chez les élèves nous semble en réalité nécessiter plutôt de considérer cet écart existant souvent entre les expériences sociales, les travaux statistiques et les études de certains cas sociologiques comme une opportunité pédagogique. Ainsi, cette intervention d'un enseignant de notre recherche nous paraît assez intéressante, dans la mesure où elle place les élèves devant leurs contradictions, dont ils ne semblent eux-mêmes pas conscients, et les oblige d'une certaine manière à expliciter celles-ci :

Professeur : Euh, alors avant de faire une petite synthèse, j'ai quand même une question qui me taraude [ton appuyé] depuis un moment. Je me méfie toujours un peu du consensus : tout le monde me dit : « non, c'est pas surprenant ». Ok, « quand on a des diplômes, c'est normal qu'on soit moins au chômage et qu'on ait des salaires élevés » sauf que [silence] je vous ai fait passer un questionnaire, maintenant c'était il y a 3 mois. Alors, il était anonyme donc je ne sais pas qui a répondu quoi. Tout ce que je peux vous dire, c'est que j'ai regardé, il y avait des propositions et notamment une proposition c'était « avoir des diplômes protège contre le chômage » [silence]. Avoir des diplômes protège contre le chômage et vous avez été quasiment 80 % (ton appuyé) à dire, je suis totalement en désaccord avec ça : je pense pas qu'avoir des diplômes, ça protège contre le chômage. [Chuchotements d'élèves] Alors ma question, elle est là en fait, pourquoi quand on vous demande, vous me dites : « ben non, je pense que les diplômes aujourd'hui, ça ne protège plus contre le chômage », et après quand vous voyez un tableau statistique. Tout me dit « ah non, mais c'est totalement logique » (Grenoble 1)

Ce dernier extrait suggère ainsi que le rôle de l'enseignant de SES n'est pas simplement d'être une « digue » face aux éventuels égarements des élèves,

mais peut consister aussi à l'inverse à les perturber en les obligeant à sortir de leur « zone de confort » intellectuel, en mettant en question ce qu'ils pensaient savoir et en suscitant des interrogations. Une telle démarche nous semble ainsi susciter l'attention des élèves face à une situation problématique et les rendre de ce fait plus réceptifs à la stabilisation qui en propose une résolution.

De manière plus générale, les discours des enseignants ici recueillis révèlent à de nombreuses reprises qu'à leurs yeux, l'objectif de l'enseignement des SES ne serait pas simplement, ni peut-être prioritairement, l'acquisition de connaissances factuelles, d'autant plus à une ère d'abondante disponibilité informationnelle, que l'apprentissage d'une capacité à raisonner de manière rigoureuse et argumentée et à mettre en œuvre une certaine réflexivité critique face aux informations reçues. C'est ce qu'exprime bien cet enseignant, en conclusion d'un petit débat politique qui survient de manière inopinée dans la classe :

Professeur : Oui, la gauche. Ça tend à être plus la gauche, même si c'est plus compliqué que ça, surtout en ce moment. Mais disons que plus on va vers une vision dite libérale, plus on suppose que c'est aux individus d'investir dans quoi ils veulent, donc c'est aux individus de le faire. Plus on est interventionniste, plus on pense au contraire que c'est à l'État de s'en occuper, pour assurer plus d'égalité. Faites le schéma libéral/Interventionniste comme moi au tableau, recopiez-le, c'est plus clair. C'est quoi, à votre avis, le meilleur des systèmes ? Financement privé, donc par les ménages directement, ou par l'État, donc les impôts ?

Élève 1 : Par l'État.

P : Pourquoi ?

Élève 1 : Bah pour pas que les parents ils payent. Comme ça c'est plus juste. Sinon les pauvres ils ne peuvent pas aller à l'université.

Élève 2 : Bah ils font des prêts

Élève 1 : Bah vas-y, après tu rembourses aussi.

P : Oui, Rémi ?

Élève 3 : Le problème aussi si c'est l'État c'est que du coup ça fait des impôts.

P : Et c'est quoi le problème des impôts ?

Élève 3 : J'sais pas. Ça coûte cher.

P : Ok. On verra tout ça plus tard, les impôts, les taxes, les cotisations, c'est le prochain chapitre. On organisera un débat là-dessus, avec les « pour » et les « contre », vous verrez. [Agitation dans la salle]

P : chut, chut chut. Allo ? ! Allo ! Bon. En attendant, ce qu'il faut retenir de tout ça, à mon avis, c'est pas c'est bien ou c'est pas bien. C'est plutôt de comprendre qu'en fait, il y a plusieurs modèles possibles, plusieurs positions, opinions possibles. Ce qui est important c'est de choisir et d'être capable d'argumenter, de justifier pourquoi on préfère tel ou tel modèle. Je ne suis pas là pour vous dire ce qui est le mieux, c'est plutôt à vous de vous positionner par rapport à vos convictions, à votre éducation, votre sensibilité. (Lille 1)

Plutôt que d'escamoter la discussion dès qu'un élève la suscite, l'enseignant choisit de laisser les élèves s'exprimer quelques instants avant de refermer les échanges en promettant l'organisation d'un débat structuré et préparé sur des enjeux qui semblent les passionner. On peut également noter le fait qu'il se prévaut ici d'une « neutralité axiologique » à l'instar de la plupart de ses collègues, dont l'une des principales fiertés, telle qu'elle s'exprime en entretiens, réside dans le fait que leurs élèves ne connaissent pas leurs propres opinions politiques (Fretel et Martinache, 2013). Au-delà, par la manière dont il clôt la discussion, il cherche à transmettre une posture réflexive vis-à-vis de ce type de questions vives, consistant à rechercher les arguments des différentes parties en présence, avant de chercher à se positionner.

CONCLUSION

L'enregistrement et l'analyse collective de séquences de cours de SES en classe de seconde ont permis de montrer toute la richesse qu'il y avait à s'intéresser à ce qui se passe réellement dans une classe, au-delà du script préalablement construit par l'enseignant. Si une partie des dynamiques ne peut pas être retracée grâce au matériau recueilli dans cette étude, l'analyse des échanges et des discours entre les professeurs et leurs élèves constitue une opportunité d'analyse et de réflexivité pour les professeurs de SES.

Notre enquête a en effet fait ressortir tout d'abord le fait que la parole de l'enseignant représente dans la pratique une partie prépondérante d'un cours. Même lorsqu'il élabore un scénario censé favoriser les échanges, ce dernier reste au cœur du dispositif tant la confrontation du scénario initial avec la classe engendre d'innombrables micro-adaptations.

La classe n'est pas un espace dans lequel l'enseignant déroule son cours. En tant qu'acteur, il est pris entre plusieurs contraintes : des imprécisions de réponses, des demandes d'élèves, des comportements perturbateurs, ce qui l'oblige à adapter son discours en permanence. Il nous est ainsi apparu fécond d'envisager un cours comme un dialogue scolaire à la suite d'autres auteurs. De même, la distinction de ces différentes dimensions a permis de réaliser un certain nombre de constats à portée pédagogique. Tout d'abord l'imbrication fréquente entre différentes dimensions peut être source de difficultés et malentendus pour les élèves qui peuvent cependant être dépassés pourvu qu'on en ait conscience. Ces premiers constats invitent à dépasser certaines oppositions artificielles comme entre cours magistral et cours dialogué, ou une assimilation fréquente entre ce dernier et la pédagogie implicite. Si le dialogue scolaire est bien une source parmi d'autres de malentendus socio-cognitifs, le repérage des différentes dimensions de discours instructeur et l'attention à leur articulation peut néanmoins permettre de les limiter. Les temps d'approximations offrent ainsi l'opportunité de dissiper chez les élèves l'illusion fréquente de maîtrise des savoirs en jeu. La présentation explicite des objectifs semble d'autant plus prendre sens lorsqu'elle suit un temps d'échange préalable avec les élèves, qu'il s'agisse de recueillir leurs représentations ou de les sensibiliser à la thématique du cours. Une distinction explicite des dimensions du discours instructeur nous semble également pouvoir permettre de réduire ces malentendus.

Plus encore, l'étude du dialogue scolaire nous paraît présenter des opportunités toutes particulières pour atteindre certains objectifs partagés des enseignants, sous certaines conditions. Un travail préparatoire peut faciliter la prise de parole d'un nombre plus important d'élèves et d'une plus grande durée. Le signalement aux élèves des phases de stabilisation doit également pouvoir favoriser leur prise de notes. Enfin, pour une discipline comme les SES qui résonne avec le vécu des élèves, le dialogue scolaire peut s'avérer fécond pour leur permettre de prendre conscience des écarts possibles entre cas particuliers et régularités statistiques et les comprendre, et plus largement peut contribuer à une posture réflexive rigoureuse. L'analyse des dialogues scolaires que nous avons recueillis nous a également conduit à caractériser le discours enseignant comme pouvant jouer le rôle

d'une « digue du savoir » pour les élèves. En cadrant les échanges, en mettant en évidence les erreurs factuelles ou de raisonnement, en complétant et en hiérarchisant les informations énoncées par les élèves, ce discours enseignant peut contribuer à aider les élèves à développer une réflexion plus autonome et rigoureuse, et éviter l'écueil de l'activisme langagier.

À l'heure où les élèves sont exposés à un flux d'informations toujours plus foisonnant, nous faisons l'hypothèse que leur offrir la possibilité de s'exprimer pour confronter leurs représentations à des connaissances scientifiquement établies apparaît d'autant plus important pour leur permettre de traiter rigoureusement ces informations potentiellement divergentes. Loin d'être exhaustifs, les constats que nous avons dressés à partir de notre corpus mériteraient indéniablement de nouvelles investigations pour être confirmés. Quoiqu'il en soit, le fait d'ouvrir la boîte noire du dialogue scolaire a unanimement permis à chacun des participants de notre collectif d'interroger avec un œil neuf ses propres pratiques pédagogiques. Ce qui ne sera pas le moindre des apports de cette enquête !

NOTES

1. De ce fait, cette notion ne se réduit pas à celle plus usuelle de cours dialogué tout en pouvant l'englober.
2. Pour en savoir plus sur les Léa, voir les pages dédiées au programme sur le site de l'IFÉ : <http://ife.ens-lyon.fr/lea> (consulté le 3 avril 2024).
3. La liste complète des participants est disponible sur la page de présentation du LéA : <http://ife.ens-lyon.fr/lea/le-reseau/anciens-lea/controverses> (consulté le 3 avril 2024).
4. Cela joue un rôle décisif sur la manière dont les élèves forment leur perception de l'espace et de la justice sociale, ainsi que l'a montré une enquête ethnographique auprès d'élèves de l'enseignement élémentaire (Lignier et Pagis, 2017).
5. Les participants de l'académie de Grenoble ont fait le choix d'utiliser le même support pour l'ensemble de la séquence, ce qui a *in fine* favorisé des comparaisons plus fines.
6. On pourrait à ce sujet transposer avec profit au cadre scolaire les considérations énoncées par Nicolas Mariot sur l'impossibilité de savoir ce que pensent les publics assistant aux discours officiels (Mariot, 2012).

7. Nous avons conservé le code utilisé pour anonymiser les enseignants dans la suite de ce texte, dans la mesure où ce sont les discours qui sont analysés, et non les enseignants avec leurs propriétés sociales respectives (notamment leur genre qui est ici effacé compte tenu de l'anonymisation des transcriptions avant leur analyse). Ils sont ainsi désignés par le seul nom de leur académie et un chiffre propre à chacun, soit « Grenoble 1 », « Créteil 2 », ou « Lille 3 ».
8. Basil Bernstein a en effet simplement proposé la distinction entre discours instructeur et régulateur, les notions de temps d'approximations successives/stabilisation/arbitrage ont pour leur part été apportées ultérieurement par Catherine Delarue-Breton.
9. Cette imbrication a impliqué de notre part un travail conséquent d'appropriation de cet outil théorique passant notamment par un codage à plusieurs de certaines transcriptions afin d'en harmoniser la compréhension.
10. D'autres auteurs considèrent cependant que ce sont avant tout les enjeux d'apprentissage qui doivent être explicitement perçus par les élèves à l'issue de la leçon (Rayou, 2018).

BIBLIOGRAPHIE

- Barrère, A. (2002). Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents. *Déviance et Société*, 26 (1), 3-19.
- Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Armand Colin.
- Beitone, A. (2017, 28 avril). Les programmes et l'enseignement de SES. Un dialogue avec Pierre Merle. *Démocratisation-scolaire.fr*. <https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article257> (consulté le 3 avril 2024).
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistique et contrôle social*. Minuit.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. La Dispute.
- Bourdieu, P. (1974). Avenir de classe et causalité du probable. *Revue française de sociologie*, 15, 3-42.
- Chatel, E. (dir.) (1990). *Enseigner les sciences économiques et sociales. Le projet et son histoire*. INRP.
- Chatel, E. et Richet, A. (1995). Dialogues en classe et savoirs enseignés. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 16, 203-222.
- Deauvieu, J. (2007). Observer et comprendre les pratiques enseignantes. *Sociologie du travail*, 49, 100-118.

- Deauvieu, J. (2009). *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*. La Dispute.
- Delarue-Breton, C. (2014). Dialogue scolaire, dialogisme et événements d'énonciation : malentendus et in-entendus au sein de la classe. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 173(1), 87-97.
- Delarue-Breton, C. (2019). Le dialogue scolaire, un genre discursif frontalier. *Raisons éducatives*, 23(1), 47-69.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Presses de Sciences Po.
- Fretel, J. et Martinache I. (2013). Les enseignants de sciences économiques et sociales au lycée, entre « le savant et le politique ». Dans P. Arnault et M. Dinu Gheorghiu (dir.), *Les sciences sociales et leurs publics* (p. 121-138), Iasi, Presses de l'Université Alexandru Ioan Cuza.
- François, F. (1990). Dialogues, jeux de langage et espace discursif chez l'enfant jeune et moins jeune. Dans F. François (dir.), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale* (p. 33-111). Delachaux et Niestlé.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves*. De Boeck.
- Gobert, C. et Martinache, I. (2020). The Merchant, the Scientist and the Citizen. The Competing Approaches of Social Science Education in the French High School. *Journal of Social Science Education*, 19(1), 10-26.
- Hondermack, A. et Le Nader, E. (2018). L'éA ControverSES : Liens diplôme/insertion professionnelle et origine sociale réussite scolaire : quelle évolution des conceptions des élèves? *Blog du réseau des Léa*. <https://reseaulea.hypotheses.org/7523> (consulté le 3 avril 2024).
- Joigneux-Desplanques, C. et Parienty, A. (2015). Le travail sur documents. Dans M. Galy, E. Le Nader et P. Combemale (dir.), *Les sciences économiques et sociales* (p. 155-185). La Découverte.
- Legardez, A. et Simmoneau, J. (dir.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. ESF.
- Lignier, W. et Pagis, J. (2017). *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*. Seuil.
- Louis, E. (2014). *En finir avec Eddy Bellegueule*. Seuil.
- Martinache, I. (2018, 18 juillet). Les SES et la fabrique des programmes scolaires. *La Vie des idées*. <https://laviedesidees.fr/Les-SES-et-la-fabrique-des-programmes-scolaires.html> (consulté le 3 avril 2024).
- Mariot, N. (2012). L'habitus du dehors. Questions sans réponse et présence des institutions. *Politix*, 100, 189-200.
- Maurin, L. (2019). Les élèves ne partent jamais de rien. *Les Cahiers pédagogiques*, 354, 30-31.
- Rayou, P. (2018). Pédagogie explicite. *Recherche et formation*, 87, 97-107.
- Truong, F. (2010). Enseigner Pierre Bourdieu dans le 9-3 : ce que parler veut dire. *Socio-logos*, 5. DOI : 10.4000/socio-logos.2446.

ANNEXE I. TABLEAUX STATISTIQUES UTILISÉS PAR L'ENSEMBLE DES PARTICIPANTS

	Taux de chômage en % (2013)	Salaire médian* en € (2013)
Ensemble	22	1 450
Non-diplômés	48	1 160
Diplômés du secondaire	25	1 280
CAP, BEP, mention complémentaires	32	1 260
Bac professionnel ou technologique	20	1 300
Bac général	21	1 260
Diplômés du supérieur court	11	1 520
BTS, DUT et autres bac +2	15	1 460
Bac +2/3 Santé social	2	1 700
Licence générale (L3) et autres bac +3	14	1 450
Licence professionnelle	10	1 600
M1 et autres bac +4	14	1 620
Diplômés du supérieur long	9	2 100
M2 et autres bac +5	12	1 920
Écoles de commerce	9	2 290
Écoles d'ingénieurs	4	2 350
Doctorat	6	2 350

Figure 1. Salaires et taux de chômage, selon le plus haut niveau de diplôme obtenu, de la génération sortie en 2010 du système éducatif, 3 ans après leur sortie

Champs : France métropolitaine, primo-sortants du système éducatif en 2010 (en emploi salarié à la date d'enquête pour les salaires médians).

Source : d'après l'enquête Génération 2010, Céreq (Centre d'études et de recherche sur les qualifications).

ANNEXE 2. EXTRAIT DE L'ENTRETIEN AVEC EDOUARD LOUIS UTILISÉS PAR LES PARTICIPANTS DE L'ACADÉMIE DE GRENOBLE, PARU DANS LE MONDE DU 11 DÉCEMBRE 2016

Entretien - L'auteur d'« En finir avec Eddy Bellegueule » revient pour « Le Monde » sur son parcours de « transfuge de classe » (une personne qui change de milieu social).

Edouard Louis, né Eddy Bellegueule, a 24 ans. Aujourd'hui diplômé en sociologie à l'École normale supérieure (ENS) de Paris, il a grandi au sein d'une famille très défavorisée dans le nord de la France, en Picardie. Son premier roman, « En finir avec Eddy Bellegueule », (paru au Seuil en février 2014) salué par la critique et vendu à plus de 300 000 exemplaires, a créé une polémique sur la manière dont l'auteur dépeint sa famille et son milieu social d'origine.

En finir avec Eddy Bellegueule, c'est le portrait du monde de mon enfance : un petit village du Nord, exclu, loin de tout, marqué par la misère et la pauvreté, où une personne sur deux vote pour le Front national (FN). Et c'est aussi le portrait d'Eddy Bellegueule, l'enfant que j'ai été, qui naît dans ce village. Il est efféminé, fragile, et très vite son entourage lui fait comprendre qu'il est différent. Entre moi et le monde de mon enfance, la rencontre était forcément violente. Et impossible. Je n'ai pas eu d'autre choix que de m'enfuir en entrant dans un lycée d'Amiens grâce aux cours de théâtre que j'avais suivis au collège.

(...) Très vite, j'ai compris que je n'arriverais jamais à être ce garçon masculin des classes populaires, le dur, qu'on attendait que je sois. Il fallait

donc que je fasse autre chose. J'ai commencé à être jaloux des gens que je voyais à la télé, dans les journaux, de mes profs à l'école qui paraissaient appartenir à un autre milieu, plus privilégié... Cette jalousie est devenue un moteur. Pour nous, les livres, c'était un peu le symbole de la vie qu'on n'aurait jamais, de tout ce qui nous excluait. Alors on les excluait en retour, comme une vengeance. On se vengeait de la culture. Même au lycée, au début, je ne lisais pas : j'ai fait un bac littéraire, mais je n'ai lu aucun des livres au programme, seulement des fiches. C'était pourtant des livres super, que maintenant j'adore...

(...) Quand j'arrive à Amiens, je suis entouré de lycéens d'un autre milieu social que le mien, plus riches, plus décontractés. Ce sont eux qui commencent à m'appeler Edouard – pour eux, « Eddy » ne peut être qu'un diminutif. Un nom est aussi une histoire, et chaque fois que j'entendais « Eddy », j'entendais « pauvre », « pédé ». C'est comme ça que ça commence. Par le prénom. (...) avec l'argent que je gagne en travaillant dans une boulangerie, j'achète des habits qui me semblent appartenir à la nouvelle identité que j'ai envie d'avoir. (...) Puis je me lie d'amitié avec une fille d'universitaire, elle m'encourage à changer... Tous les jours, je me mets devant ma glace pour apprendre à rire différemment, je m'oblige à perdre mon accent picard, tout seul dans ma chambre... comme un acteur! (...)

Propos recueillis par Catherine Vincent.