
LE DÉBAT A-T-IL (ENCORE) SA PLACE EN CLASSE ? LE CAS DES S.E.S. AU LYCÉE

Igor
Martinache*

Introduites dans le lycée français au milieu des années 1960, les sciences économiques et sociales (SES) ont fait depuis l'objet de critiques continues pour des motifs respectivement idéologiques, académiques et pédagogiques. En dépit de leurs différences de fond, ces critiques convergent à réduire continûment la place du débat à l'école dans ses multiples formes. Cet article propose quelques pistes pour voir à quelles conditions le débat peut constituer un dispositif pédagogique pertinent.

Mots-clés : éducation ; science ; pédagogie ; inégalités ; pluralisme.

A britée par l'Institut de France comme l'Académie française ou l'Académie des sciences, l'Académie des sciences morales et politiques (ASMP) est bien moins connue du « grand » public – mais pas de la grande bourgeoisie, comme en témoigne la campagne assidue qu'a récemment menée Bernard Arnault pour s'y faire coopter¹. Plus qu'un simple cercle de l'entre-soi affectionné par les « élites », c'est en effet un véritable groupe de pression visant à influencer les gouvernants. Parmi les groupes de travail mis en place en son sein, l'un porte sur « l'enseignement de l'économie au lycée ». En ligne de mire, non pas l'économie-gestion enseignée principalement dans les sections technologiques, à laquelle aucune mention n'est faite, mais les sciences économiques et sociales (SES), enseignées dans la filière générale. Les « immortels » ont ainsi commandité en 2008 et 2016 deux « évaluations » de cet enseignement à des « experts internationaux » à partir de l'analyse des différentes collections de manuels scolaires alors sur le « marché »².

* Sociologue en science politique

1. Raphaëlle Bacqué et Vanessa Schneider, « La campagne zélée de Bernard Arnault pour revêtir l'habit d'académicien », *Le Monde*, 29 novembre 2024.

2. On peut relever à la fois la pertinence stratégique de la démarche, qui évite d'attaquer de front les programmes et à travers lui le ministère de l'Éducation nationale, et sa faible pertinence analytique, qui oublie que les manuels, émanant d'éditeurs privés, ne constituent qu'un reflet très imparfait des pratiques d'enseignement,

Leurs conclusions ont été chaque fois sans appel. En 2008, l'économiste Pierre-André Chiappori qualifie l'enseignement des SES de « néfaste », « inadapté dans ses principes et biaisé dans la présentation », et préconisé une place plus importante accordée au marché et à l'entreprise. Ce qui sera entendu lors de la réécriture des programmes deux années plus tard³. Cela n'empêche pas les « experts » de 2017 de déplorer à nouveau la place trop importante accordée aux « considérations sociologiques » jugées trop « compassionnelles » et d'en appeler à une approche plus « scientifique »⁴.

Ces commentaires constituent en fait une critique à peine voilée des deux piliers sur lesquels a été fondé l'enseignement des SES au milieu des années 1960, à savoir une entrée transdisciplinaire par objets et le recours privilégié aux méthodes pédagogiques actives⁵. Cela signifie respectivement qu'il s'agit d'étudier divers phénomènes sociaux sous leurs différents angles – social, politique, économique, historique ou anthropologique –, tout en mettant les élèves autant que possible en activité, à travers l'étude de documents et des échanges discursifs collectifs afin de leur faire bâtir des raisonnements à partir de données empiriques, à l'opposé du cours magistral traditionnel. Cette double spécificité est contestée dès son origine d'abord depuis les disciplines connexes, académiques comme scolaires, qui craignent l'empiétement de leur territoire⁶, puis à partir de la fin des années 1990 par les milieux patronaux, désireux de faire de cet enseignement un espace de promotion de l'économie de marché et de l'entrepreneuriat, au nom de la lutte contre une supposée « inculture économique des Français »⁷. Mais elle l'est également depuis la discipline elle-même, un certain nombre d'enseignants contestant le projet fondateur des SES au nom de la lutte contre les inégalités scolaires. Leur chef de file aujourd'hui disparu, Alain Beitone, fustigeait ainsi la « doxa éducative » des SES consistant à promouvoir une « approche « horizontale » de l'enseignement (remise en cause de la relation hiérarchique verticale entre l'enseignant et l'élève), un cadrage faible des activités des élèves (la spontanéité, notamment dans l'expression orale, est privilégiée), une classification faible des savoirs (l'accent étant

en particulier en SES, où fort peu de professeurs suivent linéairement un seul manuel, mais en panachent plusieurs avec d'autres documents autoproduits.

3. Non sans interférences directes de Michel Pébereau sur le groupe de travail chargé de réécrire ces programmes. L'ex-PDG du groupe bancaire BNP Paribas et membre de l'ASMP a de longue date fait de la mise au pas des SES l'un de ses chevaux de bataille. Voir Sylvain David, « Les programmes et les manuels de SES : retour sur la remise en cause d'un enseignement », *Tracés*, n° 12, 2012, p. 45-54.

4. L'ensemble des rapports de la 2^e session est accessible *via* le site de l'ASMP.

5. Voir Élisabeth Chatel (dir.), *Enseigner les sciences économiques et sociales. Le projet et son histoire*, Lyon, INRP, 1990.

6. Voir Élisabeth Chatel, « Genèse d'un enseignement de l'économie intégré aux sciences sociales dans l'enseignement secondaire français entre 1964 et 1966 », *Éducation et sociétés*, n° 35, 2015, p. 33-49.

7. Sabine Rozier, « Le patron et l'enseignant : controverses autour des savoirs économiques des Français », in Sophie Richardot et Sabine Rozier (dir.), *Les Savoirs de sciences humaines et sociales*, Villeneuve d'Ascq, Presses du Septentrion, 2017, p. 133-154.

mis sur des objets d'études supposés mobilisateurs) »⁸. Autant d'éléments ressortissant selon eux de ce que le sociologue Basil Bernstein qualifiait de « pédagogie invisible »⁹ qui, sous couvert de laisser davantage d'autonomie aux élèves et de brouiller les frontières entre apprentissage et jeu, professeur et élèves ou entre les différents types de savoirs (savants et ordinaires notamment), contribueraient à désavantager les élèves issus des classes populaires, faute de maîtriser le « code élaboré » correspondant aux attentes de l'institution scolaire. Cette critique incite ainsi, afin de réduire les inégalités sociales d'apprentissage, à promouvoir, toujours selon Bernstein, une « classification » et un « cadrage » forts des savoirs, c'est-à-dire respectivement une délimitation claire de ces derniers, suivant les disciplines académiques de référence et entre science et sens commun, et un contrôle étroit et explicite des savoirs par les enseignants. Ces positions rejoignent ainsi celles de la théorie dite de la transposition didactique développée notamment par Yves Chevallard, suivant laquelle tout objet d'apprentissage scolaire se réfère nécessairement à un savoir scientifique qui lui confère sa légitimité, tout en ayant subi un travail d'adaptation pour le rendre enseignable et que l'on tend à opposer à l'approche en termes de culture scolaire suivant laquelle les disciplines scolaires connaîtraient un développement endogène¹⁰. En 1995, Yves Chevallard a ainsi lui-même qualifié les SES d'« anomalie didactique », découlant d'une « idéologie professorale » valorisant un « essayisme informé mais rebelle au style scientifique », mais qui selon lui serait déjà en voie de résorption, « non sans laisser vraisemblablement des séquelles »¹¹.

En fin de compte, en dépit de motivations bien distinctes, les critiques adressées aux SES, qu'elles émanent de considérations politiques (promotion de l'économie de marché), scientifiques (défense de la suprématie des disciplines académiques de référence – à laquelle n'adhèrent cependant pas, tant s'en faut, tous les universitaires), ou pédagogiques (lutte contre les inégalités sociales d'apprentissage, mais aussi évitement de tout risque de relativisme) convergent vers une « normalisation » des SES, consistant à revenir à un découpage disciplinaire net, une hétéronomie accrue à l'égard des disciplines académiques et une réduction des marges d'autonomie des élèves au profit d'une transmission plus verticale des connaissances. Tel est justement le mouvement que semble emprunter la discipline au fil des réformes successives de ses structures et de ses programmes, qui tendent à en évacuer le débat sous toutes ses formes.

Cet article propose d'interroger certains impensés dans ces controverses en repartant des finalités que l'on peut assigner à un enseignement de sciences sociales, des spécificités de ce domaine de connaissances et des pratiques des enseignants. Ce faisant, nous proposons

8. Alain Beitone, « Disciplines scolaires et disciplines savantes. Enjeux pour la formation des maîtres et la formation des élèves », *Revue Skholé*, 2015 [En ligne].

9. Basil Bernstein, « Classes et pédagogie : visible et invisible », in Jérôme Deauvieau et Jean-Pierre Terrail (dir.), *Les Sociologues, l'école et la transmission des savoirs. Dix ans après*, Paris, La Dispute, 2017 [1975], p. 85-112.

10. André Chervel, « L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n° 38, 1988, p. 59-119.

11. Yves Chevallard, « L'enseignement des SES est-il une anomalie didactique ? », *Skholé*, n° 6, 1997, p. 15-23.

ici d'entrer par la question du débat, entendu comme discussion contradictoire organisée autour d'un thème donné, en en distinguant analytiquement plusieurs dimensions : les questions vives socialement débattues dans l'espace public ; les controverses qui traversent les sciences sociales ; les contradictions entre savoirs savants et savoirs expérientiels ; les débats comme échanges discursifs en classe et enfin le débat comme dispositif pédagogique collectif particulier.

UN ENSEIGNEMENT AUX PRISES AVEC LES DÉBATS DE SOCIÉTÉ

Expérimenté à la rentrée 1966 en classe de seconde sous l'intitulé « Introduction aux faits économiques et sociaux », cet enseignement a été généralisé l'année suivante et placé au centre d'une nouvelle série du lycée générale jusqu'à la suppression de ces dernières lors de la dernière réforme du lycée en date mise en œuvre par Jean-Michel Blanquer¹². Dans un contexte marqué par la « démocratisation » scolaire¹³, le ministre de l'Éducation gaulliste Christian Fouchet justifie alors ces transformations par la nécessité d'« adapter l'enseignement aux devenirs que lui imposent l'évolution de la société et le développement des savoirs »¹⁴. Coordonnant alors le groupe de travail chargé de piloter la mise en œuvre de ce nouvel enseignement, le géographe Marcel Roncayolo, témoigne ainsi : « La formule qui revenait souvent dans la commission était : « il faut les rendre capables de lire *Le Monde* ». [...] C'est-à-dire que l'on ne voulait pas former des gens pour faire de l'économie, mais pour comprendre le monde dans lequel ils vivaient »¹⁵. Il s'agissait pour ce faire d'une part d'aborder un certain nombre de « questions socialement vives »¹⁶, en croisant les approches de différentes sciences sociales. Si les premiers programmes de SES sont de ce fait extrêmement larges et peu détaillés, conférant de ce fait aux enseignants d'importantes marges de manœuvre, il ne s'agit à aucun moment de se départir des connaissances scientifiquement établies par les différentes disciplines de référence, mais bien de prendre appui sur ces dernières pour répondre aux questions soulevées par l'examen de divers types de documents, eux-mêmes soigneusement sélectionnés par le professeur. Ce faisant, s'exerce une sorte d'inversion des statuts traditionnels entre « savoirs savants » et « savoirs à enseigner », les premiers, de finalité étant relégués au rôle d'instruments à disposition du professeur, tandis que les seconds, élaborés à travers une synthèse pluridisciplinaires, deviennent en

12. Voir Igor Martinache, « Le confinement, un précipité de la réforme du lycée ? », in Stéphane Bonnéry et Étienne Douat (dir.), *L'Éducation aux temps du coronavirus*, Paris, La Dispute, 2020, p. 71-84.

13. Voir Pierre Merle, *La Démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte, 2017.

14. Cité par Élisabeth Chatel, « Genèse... », *op. cit.*, p. 35.

15. Entretien réalisé avec Marcel Roncayolo le 13 janvier 2013.

16. Voir Alain Legardez et Jean Simmoneau (dir.), *L'École à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Paris, ESF, 2006.

quelque sorte la finalité. Dans les deux cas cependant, la rupture épistémologique¹⁷ avec le sens commun des élèves est bel et bien sollicitée.

Ce glissement est lui-même indissociable d'une pédagogie active, et jusqu'à un certain point constructiviste. Comme l'expliquait encore Marcel Roncayolo, « le problème [dans les SES] n'est pas de recevoir un enseignement, mais c'est d'y participer ». L'horizontalité y est cependant toute relative, dans la mesure où c'est le professeur qui sélectionne les documents de travail (textes, tableaux, graphiques tirés de sources scientifiques ou parascientifiques (notamment de la statistique publique, mais aussi articles de presse), et balise ainsi une première fois le cheminement intellectuel, mais aussi compte tenu de l'asymétrie de savoirs entre le professeur et ses élèves qui lui confère le dernier mot. Cette méthode partiellement inductive place du reste les élèves dans une position analogue à celle des chercheurs en sciences sociales, pour lesquels les faits ne sont pas donnés, mais indissociablement « conquis, construit [s] et constaté [s] » en vertu d'un « rationalisme appliqué »¹⁸.

INITIER AUX DÉBATS SCIENTIFIQUES PLUTÔT QUE LES DÉNIER ?

Sans entrer ici dans des débats épistémologiques trop vastes, on se bornera à mettre en garde contre une vision trop naïve de la science qui opposerait binairement savoir et erreur, sans pour autant verser dans le relativisme. Dit autrement, il existe dans toute science une diversité de paradigmes concurrents, dont l'un tend à dominer et constituer la « science normale » à un moment donné jusqu'à sa mise en échec provoquant une nouvelle « révolution »¹⁹. La coexistence non pacifique de tels modèles explicatifs est cependant particulièrement marquée dans les sciences sociales compte tenu de leur faible intégration et de leurs implications politiques. Qu'il s'agisse d'expliquer les ressorts de la croissance ou des crises économiques, la production des inégalités sociales ou les phénomènes de déviance pour ne citer que ces exemples, les théories mobilisées auront des implications très différentes, voire opposées, en termes de « réponses » politiques à apporter. En économie, le paradigme actuellement dominant, la théorie néoclassique, revendique justement une autonomie forte à l'égard des autres sciences sociales en arguant une démarche hypothético-déductive, c'est-à-dire élaborant ses schémas d'explication à partir d'un certain nombre de postulats de départ, comme la rationalité des comportements individuels²⁰. Les approches concurrentes, rassemblées sous l'appellation d'« hétérodoxes », ont pour dénominateur

17. Gaston Bachelard, *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1993 [1938].

18. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon et Jean-Claude Passeron, *Le Métier de sociologue*, Paris, Éditions de l'EHESS, 2021 [1968], p. 167 et suiv.

19. Thomas Kuhn, *La Structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, 2017 [1962].

20. Pour une présentation critique, voir Bernard Guerrien et Emmanuelle Bénicourt, *La Théorie économique néoclassique*, Paris, La Découverte, 2008 [3^e éd.].

commun de revendiquer un décloisonnement des différentes sciences sociales²¹. L'approche par objets des SES qui enjambe les cloisonnements académiques est également porteuse d'un certain pluralisme épistémologique que les logiques de réécriture des programmes consistant à séparer de plus en plus économie, sociologie et science politique, en ne laissant qu'une portion congrue de chapitres consacrés à des « regards croisés » tendent au contraire à amoindrir. Elles ne sont du reste pas sans faire écho à un déni récurrent du pluralisme dans les sciences sociales qui traverse régulièrement le débat public en France, suite notamment à la publication fortement médiatisée d'essais d'économistes²² ou de sociologues²³, qui présentent leurs approches comme les seules « scientifiques » tout en dénigrant vertement leurs contradicteurs. On observe ainsi une convergence sans doute inconsciente entre les critiques politique, académique et scolaire des SES dans la promotion d'une « science économique » assimilée au paradigme néoclassique dominant, qui fait *de facto* la part belle au marché, aux initiatives et calculs individuels et au libre-échange. Il n'est ainsi pas anodin qu'un représentant du courant minoritaire opposé au projet fondateur des SES annonce, dans un texte défendant la réforme des programmes lancée en 2010, la fin de la « guerre des grands paradigmes », amenée à céder la place à un « empirisme poussé » prenant appui sur la « micro-économie moderne »²⁴.

Si les SES n'ont évidemment pas le monopole des débats sur les questions sociales, elles constituent néanmoins historiquement un cas exemplaire du souci de décloisonner l'école vis-à-vis de la société dans laquelle elle s'insère et des débats qui la traversent, mais aussi de sensibiliser les élèves aux débats qui traversent les sciences sociales elles-mêmes. Cependant, les réformes successives des programmes depuis plus de quatre décennies à travers un alignement sur l'enseignement universitaire²⁵ tendent à faire reculer ces dimensions au profit d'un enseignement de plus en plus vertical et abstrait, dont il n'est pas certain qu'il réduise les désavantages des élèves les moins socialement favorisés.

DÉBATTRE EN CLASSE : À QUELLES CONDITIONS ?

Dans une enquête menée à la fin des années 2000 auprès d'enseignants débutants de l'enseignement secondaire, et reposant en grande partie sur l'observation de séquences de cours et d'entretiens auprès de professeurs de SES, Jérôme Deauvieu met en évidence

21. Voir Yann Guy, Anaïs Henneguelle et Emmanuelle Puissant (dir.), *Grand manuel d'économie politique*, Paris, Dunod, 2023.

22. Pierre Cahuc et André Zylberberg, *Le Négationnisme économique*, Paris, Flammarion, 2016.

23. Gérald Bronner et Etienne Géhin, *Le Danger sociologique*, Paris, PUF 2017.

24. Emmanuel Buisson-Fenet, « Les nouveaux programmes de sciences économiques et sociales : une remise en cause historique, mais de quoi au juste », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n° 12, 2012, p. 55-68. Au cœur de l'analyse néoclassique, la micro-économie est une approche consistant à déduire les phénomènes économiques de l'agrégation des décisions d'acteurs atomisés effectuant des choix rationnels.

25. Voir Élisabeth Chatel et Gérard Grosse, « L'enseignement sociologique au lycée : entre problèmes sociaux et sociologie savante », *Éducation et sociétés*, n° 9, 2002, p. 127-139.

deux situations idéal-typiques entre lesquelles se distribueraient les pratiques enseignantes en classe. Il oppose ainsi un « pôle savoir » et un « pôle élèves » suivant la focalisation de chacun, le premier étant du côté des pédagogies visibles et donc plus à même de favoriser les acquisitions des élèves, en particulier les plus faibles, et réciproquement²⁶. Le sociologue identifie cinq indicateurs sur lesquels ces pratiques s'opposent terme à terme : le contrôle des comportements (rigide ou souple), le déroulement du cours (contrôlé ou aléatoire), l'encadrement du travail autonome (fort ou faible), les formes de l'échange et la gestion du « débat social » en classe – c'est-à-dire l'importation d'éléments relatifs à l'actualité ou au vécu des élèves. Les deux derniers se réfèrent plus directement aux échanges langagiers qui surviennent en classe et que les enseignants de SES sont supposés chercher à susciter systématiquement. Jérôme Deauvieu distingue deux attitudes qui, pour l'une, tend à favoriser la « mise en activité intellectuelle » tandis que l'autre s'apparente à un « activisme langagier », lorsque la prise de parole des élèves est érigée en sa propre fin. Celui-ci survient notamment lorsque subsiste une confusion entre les trois types de savoirs mobilisés en classe : ceux qui sont « issus du *curriculum* formel, les savoirs et enjeux politiques qui gravitent autour des questions posées par le programme et les savoirs d'expérience des élèves (et du professeur) »²⁷. Ces savoirs peuvent eux-mêmes être ordonnés en fonction de leur « degré d'objectivation », c'est-à-dire la possibilité plus ou moins grande de les détacher de leur énonciateur et de les mettre ainsi à distance, les savoirs scolaires étant de ce fait plus « objectivables » que les savoirs politiques, qui le sont davantage que les savoirs d'expérience. Or, l'« activisme langagier » survient notamment quand les savoirs tirés de l'expérience sociale des élèves sont excessivement valorisés, notamment au regard des savoirs scolaires.

On ne peut que souscrire aux analyses de cet auteur lorsqu'il souligne, contre une certaine *doxa* professionnelle dépassant les rangs des seules SES, selon laquelle un cours raté serait un cours où les élèves resteraient silencieux ou au contraire engendreraient un certain chahut, que « rien n'indique que la participation verbale d'un élève ou de l'ensemble de la classe est en soi gage d'une activité cognitive « efficiente » »²⁸. Néanmoins, cela n'implique pas en bonne logique que le dialogue scolaire, entendu comme l'ensemble des échanges langagiers entre professeur et élèves en classe, ne puisse être un facteur favorisant l'implication des élèves et leur développement intellectuel, à certaines conditions.

C'est dans l'objectif de cerner ces dernières que l'Association des professeurs de SES (APSES) a mis sur pied un « Lieu d'éducation associé » (Léa), retenu par l'Institut français d'éducation (IFÉ) pour intégrer son dispositif dédié²⁹. Baptisé « ControversES », celui-ci visait à étudier la place et les effets des confrontations intervenant en classe entre les représentations des élèves et celles véhiculées par les enseignants, les ressources scolaires

26. Jérôme Deauvieu, *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, Paris, La Dispute, 2009.

27. *Ibid.*, p. 84.

28. *Ibid.*, p. 61.

29. Pour en savoir plus sur les Léa, voir les pages dédiées au programme sur le site de l'IFÉ.

et leurs pairs durant les cours de SES. Menée entre 2016 et 2019, cette enquête a regroupé une vingtaine de professeurs de SES volontaires issus de trois académies différentes (Créteil, Grenoble et Lille), d'âges, de trajectoires, d'expériences variés, tout comme leurs contextes d'exercice professionnel (mais tous fonctionnaires, stagiaires ou titulaires), accompagné par un comité scientifique composé de cinq chercheurs venant de disciplines différentes³⁰. Au moment de l'enquête, les SES possédaient le statut d'« enseignement d'exploration » en classe de seconde, c'est-à-dire qu'ils étaient enseignés à l'ensemble des élèves des filières générale et technologique, mais avec un horaire réduit d'une heure et demie hebdomadaire. Le collectif a choisi de se focaliser sur un chapitre de ce niveau d'enseignement qui s'intitulait à l'époque « Le diplôme, passeport pour l'emploi? », en raison de sa propension à mobiliser de nombreuses représentations sociales et des savoirs d'expérience tirés du vécu des élèves et à susciter des débats en classe. Le dispositif de la recherche a consisté à élaborer et faire passer un questionnaire de prise de représentations avant et après la séquence auprès des classes retenues par chaque participant, et à enregistrer et transcrire l'ensemble des échanges oraux et enfin à collecter les évaluations réalisées à l'issue de la séquence, avec pour l'ensemble des enseignants l'obligation d'utiliser un même document dans leur cours, 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 diplôme. L'ensemble de ces matériaux a été anonymisé, y compris pour les participants de la recherche, et des analyses quantitatives ont été réalisées à partir des questionnaires comparant l'évolution des représentations des élèves en fonction de leur origine sociale et du sujet considéré³¹. Les échanges au cours des réunions régulières de travail du collectif ainsi que la transcription des séquences enregistrées par les différents participants, correspondant à une quarantaine d'heures de cours, ont également constitué un matériau heuristique pour interroger les conditions auxquelles les échanges langagiers en cours pouvaient s'avérer propices aux apprentissages.

Il ne s'agissait surtout pas, à partir de cette enquête collective, de découvrir et promouvoir un modèle unique de pratique à suivre, entreprise aussi illusoire que dangereuse, notamment en matière éducative³², mais de faire émerger certains questionnements et observations à même de favoriser la réflexivité de nos collègues (et la nôtre). Le premier constat qui est ainsi ressorti de cette objectivation de nos séquences de cours par l'enregistrement et la transcription lors des réunions du collectif réside ainsi dans la distribution du temps de parole : celle des enseignants représentait une proportion très importante du temps des séquences de cours (plus des trois quarts), suscitant un étonnement révélateur des intéressés

30. La liste complète des participants est disponible sur la page de présentation du Léa sur le site de l'IFÉ.

31. Alexandra Hondermack et Erwan Le Nader, « Léa ControverSES : Liens diplôme/insertion professionnelle et origine sociale et réussite scolaire : quelle évolution des conceptions des élèves? », *Blog du réseau des Léa*, octobre 2018 [En ligne].

32. Voir Philippe Champy, « Jean-Michel Blanquer et l'instrumentalisation politique des neurosciences cognitives », *Raison présente*, n° 217, 2021, p. 37-46.

– « Je ne pensais pas que je parlais autant ! » –, confirmant au passage la persistance de la *doxa* pédagogique mentionnée par Jérôme Deauvieu à propos de la valorisation de la participation des élèves.

Autre constat particulièrement significatif : la (grande) rareté des contestations par les élèves des phénomènes mis en évidence par les documents ou présents dans le discours professoral alors même que les questionnaires de prises de représentation initiales révélaient un désajustement important entre ces dernières et les informations présentées, en particulier chez les élèves d'origine sociale plus défavorisée. Cela suggère que la crainte de voir le « débat social » prendre le pas sur les savoirs savants est sans doute en partie exagérée, et qu'il s'agit peut-être au contraire de s'interroger sur l'absence d'expression des désaccords qui renvoie à ce que le psychologue Jean-Claude Abric appelle la « zone muette des représentations », particulièrement difficile à atteindre compte tenu du caractère contre-normatif de ces représentations pour les élèves, ou tout du moins de ce que l'élève peut considérer comme contre-normatif du point de vue de l'autorité scolaire³³. Et de fait, si les questionnaires révèlent une adhésion plus forte au discours correspondant au savoir scientifique après le cours qu'avant chez toutes les catégories d'élèves (et plus encore parmi les plus défavorisées), il reste une part non négligeable d'entre eux qui restent campés sur leurs représentations de départ. Cela ne les empêche pas du reste dans les évaluations de répondre conformément aux contenus transmis durant la leçon, ce qui rappelle que docilité ne signifie pas adhésion, et donc réelle appropriation.

Ce constat amène également à s'interroger sur ce qu'il s'agit de transmettre aux élèves : des connaissances fondées scientifiquement, une adhésion à ces dernières ou des méthodes de raisonnement rigoureuses ? Les trois ne sont évidemment pas exclusives, bien au contraire, mais un accent trop appuyé sur l'un de ces trois éléments peut néanmoins potentiellement se faire au détriment des autres. Or il s'agit de développer l'esprit critique, face notamment à un flux sans cesse croissant d'informations, elles-mêmes plus ou moins fondées (surtout avec la prolifération des « infox »). Et pour ce faire, la pratique de l'oral, sans évacuer bien entendu l'écrit, et en particulier les confrontations de représentations, apparaît cruciale.

Dans l'enquête du Léa ControverSES, nous avons repris à Basil Bernstein une autre distinction conceptuelle pour coder les prises de parole des enseignants entre, d'une part, les *discours régulateurs* qui portent sur les comportements des élèves et visent à maintenir un certain ordre dans la classe et les *discours instructeurs* qui portent plus directement sur le savoir. Or, outre le constat de l'entremêlement fréquent de ces deux types de discours en pratique révélé par notre embarras à coder un certain nombre de propos de notre corpus, nous avons également étendu celui-ci aux discours des élèves eux-mêmes (qui peuvent de fait contribuer aussi bien à réguler les comportements de leurs camarades qu'à contribuer à l'élaboration du savoir scolaire) et identifié quatre catégories différentes de discours

33. Jean-Claude Abric, « La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales », in Jean-Claude Abric (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Paris, Éres, 2005, p. 59-80.

instructeurs qui sont autant de séquences d'un cours de SES usuel : ceux qui visent à définir les enjeux d'apprentissage de l'activité (*temps de mise en visibilité des enjeux*) ; ceux qui cherchent à cerner l'objet du savoir (interrogations d'élèves, réponses à ces questions, à celles posées par le professeur ou par le document...) et qui constituent un *temps d'approximation* ; les discours professoraux qui viennent valider, infirmer ou reformuler les propos des élèves (*temps d'arbitrage*) ; et enfin ceux qui concluent ces tâtonnements collectifs et se traduisent généralement par une trace écrite (validation des réponses, synthèse de l'activité ou du chapitre, etc.), que l'on a qualifié de *temps de stabilisation*³⁴. Ce cadre d'analyse a permis de montrer que la confrontation de représentations en classe pouvait non seulement éviter l'écueil de la pédagogie implicite, à partir du moment où ces différents moments du cours dialogué étaient bien mis en évidence pour les élèves, mais pouvaient également permettre de corriger certaines confusions ou erreurs portant soit sur les représentations initiales de ces derniers, soit sur des contradictions entre les documents étudiés eux-mêmes (par exemple entre un constat statistique et un cas particulier correspondant dérogeant à la « causalité du probable »), et ce faisant, affiner leur réflexivité. Mais bien évidemment le script d'une leçon n'est pas écrit d'avance et va dépendre fortement de la dynamique de la classe et d'autres paramètres que l'enseignant ne peut prévoir.

CONCLUSION

De par leur histoire et leur objet particuliers, les SES forment un cas d'école pour aborder les enjeux posés par la place du débat à l'école et de son déclin pointé par certains, occulté par l'introduction d'un « grand oral » au baccalauréat³⁵. Et ce, quelle que soit l'acception du débat que l'on envisage : questions socialement vives, controverses scientifiques, confrontations des représentations des élèves. Et l'on pourrait ajouter débat comme dispositif pédagogique en soi – à savoir un échange collectif autour d'une thématique conflictuelle qui, à condition d'être préparé soigneusement et scrupuleusement cadré durant son déroulement, peut s'avérer un outil pédagogique pertinent. Il permettrait aux élèves de saisir la complexité d'une thématique en endossant des rôles consistant à défendre certaines idées distinctes des leurs propres, ou à arbitrer les échanges, mais aussi à distinguer arguments et exemples et à évaluer la validité des premiers, autant d'aptitudes nécessaires pour réussir l'exercice de la dissertation, dont l'un des enjeux principaux est précisément d'explicitier le caractère problématique d'une question et d'exposer les termes du débat. Quoi qu'il en soit, les réécritures successives des programmes à travers la normativité croissante au nom d'un scientisme discutable, mais aussi leur volume excessif et le format comme la

34. Pour une illustration de ces catégories et de plus amples développements, voir Igor Martinache, Yann Cléménçon, Laurence Maurin *et al.*, « Ce que dialoguer veut dire. Éléments d'analyse des échanges langagiers en cours de SES », *Éducation & didactique*, vol. 18, n° 2, p. 69-86.

35. Voir le dossier coordonné par Alain Boissinot et Jean-Michel Le Baut, « Débattre à l'école : enjeux et pratique », *Aministration & Éducation*, n° 172, 2021.

multiplication des épreuves du baccalauréat tendent également à réduire les possibilités mêmes de ces échanges langagiers au profit du cours magistral afin d'essayer de « boucler le programme »³⁶. Sans faire pour autant du débat l'alpha et l'oméga en matière pédagogique, il semble cependant nécessaire de rouvrir le débat quant à sa place et son statut dans l'école actuelle, et plus particulièrement sur les conditions qui permettent d'en faire tout à la fois un outil d'appropriation de savoirs fondés et de développement d'un esprit critique rigoureux. Conditions qui sont aussi directement matérielles, car le débat oral implique aussi du temps ainsi qu'un effectif limité. Ce qui renvoie cette fois à un autre débat, budgétaire celui-là, relatif aux moyens alloués à l'Éducation nationale. ■

36. Bureau national de l'APSES, « De l'idéologie au(x) programme(s) », *Mouvements. info*, 27 septembre 2021.