



HAL
open science

Argumenter pour déconstruire et organiser les représentations des élèves. Interagir pour apprendre

Igor Haudebourg

► **To cite this version:**

Igor Haudebourg. Argumenter pour déconstruire et organiser les représentations des élèves. Interagir pour apprendre. Education. 2017. dumas-01757136

HAL Id: dumas-01757136

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01757136>

Submitted on 3 Apr 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2016-2017

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention Second degré

Parcours : Sciences Économiques et Sociales

Argumenter pour déconstruire et organiser les représentations des élèves

Interagir pour apprendre

Présenté par Igor Haudebourg

Première partie rédigée en collaboration avec Marlène Mabut

Mémoire de M2 encadré par Leïla Benmançour

SOMMAIRE

Introduction	2
1. État de l'art	3
1.1 La centralité de la prise en compte des représentations sociales dans l'apprentissage.....	3
1.1.1. L'apprentissage : une transformation du « déjà-là ».....	3
1.1.2. L'approche structurale des représentations.....	4
1.1.3. Les sciences économiques et sociales : des questions vives « rendant plus forte » les représentations sociales.....	5
1.2. La transformation des représentations en savoirs scolaires : les apports du socioconstructivisme.....	7
1.2.1. Le constructivisme : une appropriation des savoirs.....	7
1.2.2. Le socioconstructivisme : une construction du savoir dans la vie sociale.....	8
1.2.3. L'interaction langagière : la signification des échanges oraux.....	9
1.3. De l'argumentation à l'apprentissage : « suffit-il de les faire discuter pour qu'ils apprennent ? ».....	10
1.3.1 Argumenter ou dialoguer ?.....	10
1.3.2. La mise en place du dispositif d'apprentissage : comment faire en sorte que l'élève apprenne ?.....	13
1.3.2.1. L'enseignant : un orchestrateur.....	13
1.3.2.2. L'élève dans un groupe : rôle social, inhibition, collaboration.....	14
1.3.2.3. L'argumentissage : une confrontation critique aux faits pour permettre l'apprentissage.....	16
1.3.3. L'analyse dialogale : les cadres de la recherche.....	18
1.4. Les dialogues argumentatifs entre élèves permettent-ils la réorganisation des représentations ?.....	20
2. Méthode	21
2.1. Les participants.....	21
2.2. Les procédures.....	22
2.2.1. Une cohérence globale de la séquence.....	22
2.2.2. Questionnaire.....	22
2.2.3. Les phases de la séquence.....	23
2.2.4. Une évaluation commune.....	26
2.3. L'analyse des données.....	26
3. Résultats	28
3.1. Observations sur l'ensemble de l'échantillon.....	29
3.1.1. Evolution générale des représentations.....	29
3.1.1.1. Sur les affirmations.....	29
3.1.1.2. Analyse des occurrences des mots.....	31
3.1.2. Mesure des interactions argumentatives de tous les groupes.....	32

3.2. Vérification de l'hypothèse.....	33
3.2.1. Evolution des affirmations pour tous les groupes enregistrés.....	33
3.2.2. Evolution des représentations pour les « groupes + » et les « groupes - ».....	35
3.2.2.1 Premier travail de groupe.....	35
3.2.2.2. Deuxième travail de groupe.....	37
4. Analyse.....	38
4.1. Cadre de la recherche.....	38
4.2. Ce que disent les résultats, et ce qu'ils ne disent pas.....	39
4.2.1. Les représentations se réorganisent.....	40
4.2.2. L'argumentation : un temps long d'apprentissage.....	41
4.2.3. L'enseignant : une place discursive en construction.....	43
4.2.4. Autres biais et questionnements.....	44
Conclusion : "On va pas contredire direct, après il va nous demander des arguments".....	45
Bibliographie.....	47
Annexes.....	1
1. Questionnaire Formation & Emploi.....	1
2. Séquence de cours.....	2
3. Exemple de codage d'une retranscription : groupe Orange.....	6

Remerciements

Avant tout un très grand merci à Laurence Maurin, dont le bouillonnement et la passion permettent de se projeter dans le métier avec sérénité et plaisir, et surtout de repartir de deux intenses années de formation avec mille et un questionnements.

À Marlène Mabut, pour les discussions nombreuses, les analyses à chaud et la réflexion en commun. Ce travail n'aurait pas eu la même saveur sans toi.

À Leïla Benmançour, pour le pragmatisme et la bienveillance tout au long de ce travail. Cela nous a sans nul doute épargné quelques tourments.

À mon tuteur, Burhan Tarhan, pour le soutien moral et les retours critiques constructifs. Et à Élise Vannson qui, sans même le savoir, m'a fait prendre confiance en moi dans mes débuts. Merci à vous deux, « l'entrée dans le métier » fut confortable.

Aux élèves de Seconde du lycée Vaugelas, pour le plaisir pris à mener cette expérimentation avec eux, et pour leur énergie et leur bienveillance.

À Claudie et à Marie, pour leur patience, leur présence continue et/ou leur relecture minutieuse.

Et enfin, pour ces deux années un peu folles, pour la joie de la découverte commune d'un nouveau métier, à tous les stagiaires de SES de l'académie de Grenoble.

Introduction

Nous, enseignants stagiaires en Sciences Économiques et Sociales, sommes à l'orée d'au moins quelques années d'enseignement, et donc au commencement d'années de questionnements sur nos façons d'enseigner. Le mémoire qui suit doit se lire comme une réflexion qui part d'un projet de recherche pour arriver à un apport réel sur nos pratiques enseignantes, ouvrant alors le champ des possibles.

Comment faire en sorte que les élèves acquièrent un savoir ? Comment mettre en pratique le postulat qui sera le nôtre au long de cette recherche : savoir, c'est chercher à comprendre ? Nous prenons le parti ici de dire que dans cette quête de sens, recherche de compréhension, l'élève doit entrer en interaction avec ses pairs. L'interaction peut être définie comme une coprésence et une orientation commune vers des enjeux partagés. Dans le cadre d'une séquence de cours, c'est l'enseignant qui situe les enjeux qui seront partagés. Comment peut-on utiliser l'interaction en classe, un aspect fortement questionnant pour un enseignant débutant ? Comment utiliser cette interaction comme support d'un apprentissage, et sortir de la seule "participation en classe" qui consisterait à faire donner la bonne réponse ? Comment les interactions en classe permettent-elles donc l'apprentissage en classe ? L'interaction atteint vite ses limites dans le travail que nous cherchons à mettre en œuvre. Plus qu'une "coprésence", nous souhaitons faire développer un dialogue argumentatif. Nous voulons donc mettre en coprésence les élèves avec leurs représentations, a priori différentes, et mettre en confrontation ces représentations avec des faits, en laissant un espace pour que chaque représentation soit prise en considération pour ce qu'elle est : une forme de connaissance parfois difficile à surmonter. Pour permettre l'objectivation de cette connaissance, nous pousserons alors les élèves à argumenter, à questionner les opinions, et donc à leur permettre de (co)construire leur compréhension autour d'une question vive.

La problématique qui émane du travail théorique effectué, et guidera tout au long de ce mémoire le travail de recherche : les interactions argumentatives permettent-elles la réorganisation des représentations des élèves ?

Après avoir posé le cadre de nos réflexions (1.), qui nous a servi pour construire et adapter la séquence menée en classe, nous expliciterons l'expérimentation mise en place dans deux classes de Seconde autour d'une séquence commune à deux enseignants (2.). Nous mettrons ensuite en valeur les résultats qui ressortent du travail mené (3.). Pour finir, nous analyserons ces résultats (4.), pour vérifier l'hypothèse posée autour de l'argumentation et des représentations des élèves, et explorer les limites de ce travail, de même que ses apports dans notre pratique enseignante.

1. État de l'art

Dès lors que l'on admet que les élèves ne sont pas des cires vierges dénuées de toute connaissance sur le monde qui les entoure, il convient d'évoquer les implications de l'existence préalable de représentations sociales pour l'enseignement (1.1.). Notre recherche implique ensuite de se questionner sur les stratégies didactiques efficaces pour agir sur ces représentations, pour éviter que le savoir scolaire ne s'y superpose sans véritablement amener un apprentissage modifiant profondément les connaissances des élèves. Nous centrerons notre réflexion sur l'utilité d'une démarche socioconstructiviste (1.2.). Enfin, puisque nous supposons que les interactions argumentatives peuvent être favorables à la modification de ces représentations, il convient ici d'en présenter les principales raisons : dans quelle mesure l'argumentation peut-elle mener à l'apprentissage et à ce dépassement ? (1.3.)

1.1 La centralité de la prise en compte des représentations sociales dans l'apprentissage

Avant de définir plus précisément la théorie des représentations utilisée pour ce travail (1.1.2), il convient de justifier l'importance de ce concept en didactique (1.1.1). Enfin, nous verrons que les représentations sociales peuvent constituer d'autant plus un obstacle à l'apprentissage pour les questions socialement vives (1.1.3).

1.1.1. L'apprentissage : une transformation du « déjà-là »

La didactique est une science étudiant les conditions de la transmission des savoirs et les conditions de l'apprentissage, soit de l'acquisition de ces savoirs par l'apprenant. Pour Vygotski (1997), les apprentissages des enfants débutent bien avant leur entrée à l'école. En dehors mais aussi dans l'école, l'enfant est soumis régulièrement à des situations qui permettent son développement, c'est-à-dire l'accès à une nouvelle forme de fonctionnement psychique. Ces changements ne se font pas de l'extérieur vers l'intérieur, comme un nouveau savoir imprimé sur une cire vierge, mais résultent d'un « *produit historique de la vie sociale* » (Schneuwly, 2008) impliquant une confrontation entre le savoir déjà-là de l'individu et son environnement. Les représentations sociales font partie de ce savoir déjà constitué. Selon Beitone et Legardez (1995), toute démarche didactique suppose de prendre en compte les représentations pour définir les stratégies d'apprentissage adaptées, pour mener donc une réflexion didactique.

Qu'elles soient un obstacle ou un appui à l'apprentissage des élèves, les représentations sociales participent de la compréhension du monde. Ce concept issu de la psychologie sociale, et notamment des travaux fondateurs de S. Moscovici (1961), est réinvesti depuis une vingtaine

d'années par les sciences de l'éducation. Jodelet définit les représentations sociales comme « *forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* » (2003, p. 53) et les désigne également comme « *savoir de sens commun* ». A ce titre, elles sont à distinguer du savoir dit scientifique. Pour Abric, une représentation est « *le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique* » (in Jodelet, 2003, p.206). Ces représentations ont une fonction cognitive d'interprétation de la réalité et un rôle d'orientation des conduites. Elles ne sont pas le reflet fidèle de cette réalité mais un remodelage de l'objet. Moscovici montre que ces représentations s'élaborent par un double mouvement d'objectivation et d'ancrage, soit de sélection de certaines informations pour les réorganiser sous forme d'un schème de compréhension qui s'intègre ensuite dans les modes de pensée existant. En didactique, les chercheurs définissent le concept de représentations comme étant les « *systèmes de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas* » (Cohen-Azria, Daunay, Delambre & Lahanier-Reuter, 2010, p. 195).

Ce concept appliqué aux sciences de l'éducation permet d'orienter les recherches pour un enseignement efficace vers une meilleure compréhension des facteurs sociaux dans le processus éducatif. Bien que ces recherches puissent être utiles pour travailler sur les inégalités scolaires liées au milieu d'appartenance de l'enfant (Gilly in Jodelet, 2003), nous resterons pour notre recherche à l'intérêt des représentations sociales pour l'apprentissage de manière générale. Ces savoirs « spontanés » ou « naturels » peuvent être conformes ou opposés aux savoirs scolaires, mais dans les deux cas, il convient de partir de ces représentations, sans quoi le risque est d'avoir côte à côte deux formes de savoirs qui ne se rencontreront pas : les savoirs scolaires, appris mécaniquement, pour un temps, car l'apprenant fait son « métier d'élève », et les représentations sociales, bien ancrées autour d'un noyau central, qui persisteront.

1.1.2. L'approche structurale des représentations

Selon Abric (2003), les représentations sociales sont un ensemble organisé d'informations. Elles ont donc deux composantes : un contenu et une structure. Connaître la structure des représentations paraît essentiel pour savoir quelles sont les représentations les plus ancrées, et donc difficilement modifiables. Abric explique que les éléments d'une représentation n'ont pas tous la même importance. Ses expériences ont montré l'existence d'un « noyau central » dans les représentations. Ainsi, deux représentations ayant le même contenu peuvent ne pas signifier la même chose selon l'ordre d'importance des éléments de ce contenu dans la vision des individus. Une des méthodes utilisées pour trouver le noyau central est celle de Vergès (Abric, 2005). Elle est

appelée « l'évocation hiérarchisée ». Elle consiste à relever le nombre d'occurrences d'un terme ainsi que son rang d'apparition. Une phase d'association libre est utile à cette procédure. Ainsi pour notre travail, les termes associés au mot diplôme pourraient être semblables pour plusieurs élèves, mais le classement par ordre d'importance nous renseignera sur le noyau central de chacun et donc sur la signification possiblement différentes de ces informations. Une autre méthode évoquée par Abric est constituée des questionnaires de caractérisation. Il s'agit de demander aux individus de relever les éléments les plus importants, les plus caractéristiques d'un phénomène parmi une liste proposée.

Par ailleurs, la théorie d'Abric montre également l'hypothèse de zones muettes dans les représentations. Il s'agit d'éléments essentiels dans les représentations d'un individu sur un sujet, mais qui ne s'expriment pas, qui ne sont pas verbalisés dans les entretiens ou les questionnaires pour plusieurs raisons. Parfois cela peut être une conséquence de ce qui est considéré comme ne répondant pas à la norme, ce qui ne pourrait donc pas être dit. Il s'agit d'éléments ayant un caractère « contre-normatif » ou « non exprimable ». Une autre raison peut être que ces éléments ne sont pas activés, par exemple parce qu'ils sont si évidents ou si ancrés qu'il ne semble pas utile de les énoncer. Pour le caractère « contre normatif » des éléments non évoqués, nous supposons pour ce travail que ce fait sera atténué par le caractère anonyme des questionnaires.

Enfin, Abric et son groupe de recherche ont étudié des processus de contrôle de la centralité d'une représentation. Les éléments centraux d'une représentation sont ceux paraissant difficilement modifiables aux individus. Dès lors, si des données viennent contredire ce noyau central, cela entraînera un processus de réfutation de la part des individus.

1.1.3. Les sciences économiques et sociales : des questions vives « rendant plus fortes » les représentations sociales

La question de la prise en compte des représentations sociales est d'autant plus importante pour la didactique des sciences économiques et sociales que, selon Legardez (2004), notre discipline rend plus probable l'existence de fortes représentations dans les savoirs préalables des élèves et leur persistance après le processus d'apprentissage. Pour le comprendre, il convient d'analyser cela au regard des rapports aux différents savoirs. Legardez distingue trois formes de savoir. Les savoirs de référence sont surtout des savoirs scientifiques, ceux des chercheurs de la discipline ou des professionnels de l'économie et de la société. Les savoirs sociaux ou naturels sont construits hors du système scolaire par les acteurs de l'école (élèves, enseignants, parents...). Enfin, les savoirs scolaires sont ceux construits par les enseignants, d'une part à travers les deux premières formes de savoirs, par la transposition didactique et selon leurs savoirs naturels, d'autre part à

travers les savoirs institutionnels et les savoirs « intermédiaires » (programmes, manuels, revues pédagogiques...). Une question peut être définie comme socialement vive si elle l'est dans ces trois niveaux de savoirs (Legardez et Simmoneaux, 2006). La thématique de l'emploi et du chômage choisie pour ce travail répond bien à cette définition. La question est d'abord vive dans la société, c'est-à-dire en dehors de l'institution scolaire et notamment lors de son traitement médiatique. Cela influence alors les savoirs sociaux des individus. La question du chômage et du déclassement sont l'objet de controverses et de tensions dans leur traitement médiatique et politique. Une question vive l'est ensuite dans les savoirs de référence, c'est-à-dire que la réponse à cette problématique ne fait pas consensus chez les scientifiques concernés. Ici encore, le traitement du chômage et les politiques de formation nécessaires sont fortement débattus dans le champ économique. Enfin, une question vive l'est dans les savoirs scolaires. Ce troisième point émerge des deux précédents puisque les élèves sont confrontés à la question et ses débats hors de l'école et les enseignants peuvent se sentir en difficulté pour en parler du fait de controverses au sein de leur discipline.

La construction du savoir scolaire par la réflexion didactique doit trouver la bonne distance entre les savoirs sociaux et les savoirs de référence. Par ailleurs, enseigner les questions vives est d'autant plus important que l'on admet le rôle de l'école dans la formation de futurs citoyens éclairés. En sciences économiques et sociales, ces questions vives sont nombreuses et plus ou moins activées selon l'actualité économique, sociale et politique. Selon Vergès, les représentations en économie sont influencées par trois déterminants. D'abord, par une matrice culturelle d'interprétation qui dépend de la culture nationale et du groupe social d'appartenance de l'individu. Ensuite, les savoirs sociaux sur l'économie varient selon les pratiques sociales de l'individu, ses habitudes de consommation par exemple. Enfin, ils sont influencés par les discours qui circulent à un moment donné dans la société (Vergès *in* Jodelet, 2003). Pour notre sujet, nous pouvons faire l'hypothèse que la thématique du déclassement influence les représentations des élèves dans le sens d'un lien faible entre diplôme et taux d'emploi ou niveau de rémunération.

Différentes recherches sur les représentations sociales en économie ont cherché les modalités efficaces au dépassement de ces représentations (Legardez, 2004). Une première étape de ces travaux consiste à activer un processus représentationnel en classe. Selon Legardez, ce recueil permet d'avoir un « *système de représentations-connaissances* » puisqu'il est possible de repérer des éléments de savoirs sociaux et de savoirs scolaires. Pour des élèves de seconde, il paraît plus probable qu'en SES ces collectes s'apparentent d'avantage à des représentations qu'à des connaissances.

La prise de représentation des élèves sur une thématique avant son enseignement présente un double intérêt. D'une part, elle permet à l'enseignant de repérer les représentations nécessitant un

dépassement ou un complément par l'apprentissage. D'autre part, elle permet de les utiliser lors de la séquence didactique pour que les élèves confrontent leurs représentations aux savoirs scolaires et réorganisent alors leurs schèmes de pensée. Dès lors, quelle stratégie didactique mettre en place pour le dépassement de ces représentations ?

1.2. La transformation des représentations en savoirs scolaires : les apports du socioconstructivisme

L'objet de cette recherche est de questionner une des modalités d'enseignement visant à dépasser les représentations. Le débat entre les différentes postures pédagogiques ne sera pas traité ici. Nous admettons qu'il existe des discussions sur l'efficacité des diverses pratiques. Toutefois au-delà de ces débats et quelle que soit la posture de l'enseignant, le caractère construit de l'apprentissage est largement admis. Les travaux fondateurs de Piaget sur le constructivisme (1.2.1) ont été enrichis par Vygotski par l'aspect social de cette construction (1.2.2). Les interactions, sources d'apprentissage, peuvent notamment être orales. C'est le cas pour notre étude, c'est pourquoi nous aborderons le rôle des interactions langagières dans cette construction (1.2.3)

1.2.1. Le constructivisme : une appropriation des savoirs

Jean Piaget est le nom le plus souvent associé au constructivisme. Ce psychologue suisse avance que « *cinquante années d'expériences nous ont appris qu'il n'existe pas de connaissances résultant d'un simple enregistrement d'observations, sans une structuration due aux activités du sujet.* » (Piatelli-Palmarini, 1979). En didactique, ce terme renvoie alors à l'idée de mettre l'élève au cœur de l'apprentissage puisque la transmission d'un « savoir » du maître vers l'élève, à la différence d'une simple information, ne peut se faire par simple « copier-coller », à l'identique. Dans la conception de Piaget, le fonctionnement cognitif est d'ailleurs assimilé à des organisations successives de la « *représentation du monde* » selon différents stades de développement. Les répertoires de pensée évoluent selon un double mécanisme d'assimilation-accommodation qui intervient après un déséquilibre résultant de la confrontation de l'individu avec un objet.

Dans notre travail, la séquence d'enseignement recherche ce déséquilibre en s'appuyant sur les représentations initiales des élèves. L'apprentissage pourra avoir lieu si cette représentation est déstabilisée. En effet, si le système de représentations (ou de représentations-connaissances) est déstabilisé et engendre un processus d'apprentissage, des « *schèmes étrangers* » de pensée, selon Flament, et un mécanisme de « *polyphasie cognitive* », selon l'expression de Moscovici, rendront possible une restructuration des savoirs (Legardez, 2004). Pour vérifier cela, il s'agira de mesurer l'évolution des représentations après la séquence.

Enfin, la théorie structurale des représentations est à nouveau utile pour réfléchir aux conditions de transformation des représentations sociales et de construction d'un nouveau savoir. L'importance du noyau central dans les représentations amène les chercheurs à réfléchir aux façons dont les séquences de cours peuvent le modifier puisque ce noyau central est par définition fortement ancré. Selon Rouquette et Rateau, l'ancrage de nouveaux savoirs modifiant les représentations nécessitent trois conditions. Les pratiques allant en ce sens doivent être « récurrentes » et « valorisantes ». Leur implication doit apparaître spécifique et limitée en donnant l'impression que ces activités n'ont pas d'incidence sur le raisonnement idéologique. De plus, selon Flament, une représentation ne se transformera que si son noyau central change. Les didacticiens s'intéressant à cette question avancent qu'il est parfois plus efficace d'attaquer la périphérie que de contredire frontalement le noyau central, difficile à modifier. Cette évolution en périphérie pourra modifier la configuration centrale de la représentation dans un second temps (Legardez, 2004).

1.2.2. Le socioconstructivisme : une construction du savoir dans la vie sociale

Par rapport au constructivisme, le socioconstructivisme (ou sociocognitivism) introduit un élément supplémentaire : l'interaction sociale¹ est au cœur du processus d'apprentissage. Vygotski, déjà évoqué dans cet état de l'art, ou encore Bruner, mettent en avant l'importance de la composante sociale dans le développement cognitif des apprenants. La théorie vygotkienne a inspiré de nombreux travaux mettant en avant l'importance des interactions avec des agents médiateurs pour permettre l'apprentissage. Un des apports de Vygotski nous semble important ici, la ZPD, Zone Proximale de Développement (Kuzulin, Gindis, Ageyev, Miller, 2009). Le développement de l'enfant est le résultat d'une confrontation avec l'extérieur. L'interaction, entre élèves ou entre élèves et enseignants, est alors nécessaire au mouvement d'intérioriser un nouveau savoir. À chaque instant de la vie d'un individu, il est possible d'identifier le stade de développement de l'élève. La ZPD représente l'espace des apprentissages possibles en fonction de ce stade puisque l'enfant transforme son déjà-là cognitif grâce aux interactions permises par l'activité proposée. Ainsi, la réflexion didactique se basant sur les représentations sociales des élèves pourrait permettre de situer la séquence pédagogique dans cette ZPD. Ce ne sont pas seulement de nouvelles connaissances qui doivent être apportées, mais également une manière d'apprendre, de réfléchir. On retrouve ici l'idée de sortir du « sens commun ». Le savoir disciplinaire doit permettre à l'élève d'avoir « une grille de lecture alternative du réel ». (Astolfi 2008).

1 Appliqué aux sciences de l'éducation, l'importance de l'interaction dans la construction de la réalité est au cœur de nombreux domaines des sciences sociales au cours du XXème siècle, notamment au cœur de la sociologie (Mead, Goffman...)

Le socioconstructivisme place donc les interactions au centre de l'apprentissage. De nombreuses recherches récentes en sciences de l'éducation postulent « la centralité de l'interaction dans la construction du rapport des individus à la réalité » (Fillietaz et Schubauer-Leonie, 2008). Une définition générale de ce qu'est un processus interactionnel reste difficile, mais Fillietaz et Schubauer tentent d'en préciser les contours. Ce processus combine trois ordres de réalité : l'ordre interpersonnel, qui renvoie aux formes de coopération et de coordination entre individus ; l'ordre socio-historique, dépendant de l'environnement culturel dans lequel l'interaction se met en place ; l'ordre sémiotique, relatif aux significations des interactions. Si nous tentons de simplifier cette définition, nous retiendrons ici une fonction de l'interaction : celle de médiation communicative² au sens d'Habermas. Une des ressources sémiotiques mobilisées dans l'interaction est celle du langage.

1.2.3. L'interaction langagière : la signification des échanges oraux

Selon Vygostki, le langage est un outil culturel qui permet l'émergence de la pensée et le développement. Dès lors, l'importance du cadre socio-culturel de l'interaction rejoint l'idée d'une influence forte des représentations sociales dans la verbalisation de la pensée des individus.

Cariou (2012) distingue la langue, le langage et les pratiques langagières. Ainsi, il définit la langue comme « *l'ensemble des règles d'orthographe et de grammaire qui construisent la phrase, organisent la mise en mots et en texte* ». Elle est « *une réalité objectivée, normée, organisée par les catégories du lexique et de la syntaxe qui font l'objet d'un enseignement explicite à l'école, en classe de français* » (p. 61). Le langage quant à lui « *désigne la façon dont on utilise la langue pour (en) faire quelque chose* ». Il dépend essentiellement du contexte d'énonciation, dans la mesure où les acteurs adaptent leur communication au but de l'échange, mais également selon leur perception de leur statut social et de celui des interlocuteurs. Selon Cariou, du fait de sa dimension sociale, le langage produit du sens sur le monde. Enfin, les pratiques langagières – discours ou parole – correspondent à la réalisation du langage. Ce sont des pratiques sociales qui « *renvoient à des usages du langage socialement construits en fonction d'une visée pratique* » (p. 63), telles que l'argumentation, la séduction, le mensonge, etc.

Pour cette recherche, nous n'entrerons pas dans une analyse de l'interactionnisme socio-discursif. Ce courant représenté notamment par Bronckart (2005) donne des outils pour analyser les interactions orales en cherchant le signifiant des pratiques langagières. Bien que cette analyse paraisse intéressante pour tenter de relever dans les pratiques langagières des élèves ce qui pourrait relever des représentations sociales ou des savoirs scientifiques, nous avons choisi de nous

2 La définition plus large serait plutôt celle d'action et d'influence réciproques par exemple utilisée par les sociologues de l'école de Chicago. Pour notre réflexion, nous resterons sur la fonction de l'interaction pour l'apprentissage, donc comme outil au service de la construction des schèmes de pensée.

concentrer sur les pratiques langagières relevant de l'argumentation.

En effet selon Brandin, Choulot et Gaffié (1998) (dans Lagardez, 2004), les représentations sociales ne pourront se modifier que si un engagement est suscité et qu'il existe un soutien de l'environnement. Ainsi, il convient de se demander comment des interactions orales, de type argumentative, peuvent favoriser l'apprentissage et le dépassement des représentations.

1.3. De l'argumentation à l'apprentissage : « *suffit-il de les faire discuter pour qu'ils apprennent ?* »

Après s'être arrêté sur une tentative de compréhension de la notion de l'argumentation, mise en parallèle avec l'opinion et le dialogue (1.3.1), nous nous questionnerons sur la mise en place de dispositifs en classe, en regardant le rôle que pourront y prendre enseignants et élèves (1.3.2), puis nous interrogerons les cadres de l'analyse du dialogue argumentatif (1.3.3).

1.3.1 Argumenter ou dialoguer ?

« *Suffit-il de les faire discuter pour qu'ils apprennent ?* ». Telle est la question que se posait Christine Dollo dans les Cahiers Pédagogiques en 2005³. Nous ne nous posons pas la question exactement en ces termes, mais la formulation ici permet de soulever les différentes questions qui seront les nôtres ici : quand peut-on parler de débat, quand parler de discussion ? Quelles interactions relèvent de l'argumentation ? Et comment distinguer un processus argumentatif, ou simplement discursif, qui soit efficace en termes d'apprentissage, d'un dispositif qui "tourne à vide" ?

En Sciences Économiques et Sociales, la question de la discussion et de l'argumentation paraît prégnante du fait que les thèmes impliqués soient prompts à être débattus, et parce que chaque élève développe des points de vue selon un savoir quotidien, un contexte socio-culturel... Dollo précise bien que l'organisation de discussions en classe n'a rien de "naturel", du fait même de la posture des élèves comme du professeur. Les points de vue que les élèves construisent eux-mêmes, par leurs représentations, leur semblent être tout à fait valables dans leur vie quotidienne, d'où le fait qu'il serait finalement assez coûteux de faire se réorganiser des représentations. Celles-ci représenteraient donc des obstacles véritables à l'apprentissage, puisque dès lors qu'on ne les prendrait pas en compte, on manquerait possiblement une partie de ses objectifs, les savoirs scolaires adoptant alors un caractère de "savoir décoratif".

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture invite les enseignants à développer chez leurs élèves une compétence d'argumentation. Indirectement se dessine la nécessité

3 C. DOLLO, Débattre en classe, mais de quoi ? Et comment ?, in Cahiers pédagogiques, n°431, mars 2005, pp.62-64.

d'adopter, pour préparer des citoyens critiques dans une société cohésive, une démarche argumentative qui serait placée au centre de la formation de la personne et du citoyen. « *[L'Ecole] permet à l'élève d'acquérir la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société.* »⁴.

Vygotsky (cité dans Filliettaz, Schubauer-Leoni, 2008) exprime une confiance envers les relations sociales, qui seraient un lieu privilégié de développement des apprentissages. Dans toute interaction se joue un processus de pensée, par le biais d'une formulation verbale. Vygotsky, comme nous choisissons de le postuler, indique qu'il y a une corrélation entre le processus langagier et l'élaboration cognitive. L'argumentation, dont les prémices théoriques se situent chez Piaget et Vygotsky dans le domaine de l'éducation, permettrait donc d'inscrire l'élève dans la construction de connaissances de manière active. Pour qu'il y ait argumentation, il faut nécessairement une tension à négocier, à compromettre. Piaget et Vygotsky parlent du concept de "confrontation des idées", le but recherché étant un passage de concepts "quotidiens" à des concepts "savants". L'argumentation est alors une activité particulièrement propice aux apprentissages, puisque sa maîtrise implique un enrichissement du raisonnement et une verbalisation possible de celui-ci. L'argumentation élabore la conscience de l'élève face à une question plus ou moins controversée.

On peut s'arrêter ici sur plusieurs conceptions de l'argument et de l'argumentation, qui sont donc plus centrées que la seule activité discursive. Pour Albe (2006), nous généraliserions trop souvent l'activité discursive à l'argumentation, et donc nous aurions tendance à assimiler certains dispositifs proposés dans nos classes à de la construction argumentative. Nous sélectionnons donc cette vision dans un premier temps : « *du point de vue du dialogue, peut être considéré comme argumentatif tout discours produit dans un contexte de débat orienté par une question* » (Plantin, 1996). On peut reconnaître une argumentation lorsque l'on peut souligner une dimension persuasive dans le discours. Les premières analyses faites autour de l'argumentation en éducation étudiaient l'argumentation comme une technique discursive dont l'objectif est, par un raisonnement, de provoquer l'adhésion à une thèse présentée. Stephen Toulmin, philosophe britannique, construit un "modèle d'argumentation" en 1958 (*The uses of argument*, cité par Gossuel, 2016). Comme son modèle construit une possibilité d'analyse des arguments, nous retiendrons les phases de l'argumentation qu'il énonce : 1. To claim, avancer une thèse pour répondre à un problème posé ; 2. Data : appuyer sa thèse sur des données ; 3. Backing : la thèse énoncée répond à un cadre fourni autour de l'énonciation de l'argument. 4. Rebuttal : toute thèse peut être revue et modifiée sous certaines conditions.

On peut encore élargir le champ de l'argumentation : argumenter c'est proposer une opinion

4 Extrait du [Bulletin Officiel de l'Education Nationale n° 17 du 23 avril 2015](#), consulté le 2 mars 2017.

par le biais d'un raisonnement, et pas forcément chercher à convaincre. Argumenter, c'est donc communiquer (Breton, 2009, cité par Gossuel, 2016). Breton développe l'idée d'un "triangle argumentatif" : l'orateur et sa thèse ou son point de vue ; l'argument défendu ; l'auditoire pris dans un contexte de réception (c'est-à-dire l'ensemble des thèses et points de vue de l'auditoire, eux-mêmes imbriqués dans un contexte).

Dans la séquence que nous proposerons, où les élèves auront plusieurs moments d'échanges en petits groupes, nous prenons, comme expliqué auparavant, le parti de dire que les opinions propres des élèves arrivent en classe déjà construites (autour des objets que sont les diplômes, le travail, le marché de l'emploi...). L'argumentation visera ici à modifier le contexte de réception de l'auditoire : « *argumenter c'est agir sur l'opinion des autres* » (Gausse, 2016). L'argumentation a ceci de compliqué à mettre en place que l'enseignant doit nécessairement changer de posture, parce qu'il ne se situe plus dans l'unique contrôle d'une activité de laquelle il a les tenants et les aboutissants. L'enseignant n'est pas forcément là pour amener une "solution" à la fin de l'activité, et donc nécessairement, les élèves doivent être socialisés à cette pratique (ce que nous allons développer ultérieurement). Le dialogue argumentatif que nous proposerons dans des petits groupes d'élèves dans nos classes "posera un problème", qui attendra une réponse nécessairement nuancée, dans laquelle les élèves auront pu justifier leurs représentations en les mettant en regard avec celles des autres, qu'il y ait continuité ou conflit.

Face à ces éléments de définition, nous voilà dans le besoin d'opérer, pour construire notre séquence, un choix : quel conflit peut-on créer pour qu'il y ait interaction argumentative ? Quelles oppositions ? Parlons-nous de pratiques discursives ou d'argumentation ? Le point de vue de Weisser (2003), nous apparaît particulièrement intéressant, et c'est sur ces considérations que nous envisageons l'argumentation dans notre séquence. Il rappelle que les compétences à acquérir par des élèves du secondaire appellent forcément des activités centrées autour de l'argumentation, puisque l'élève doit non seulement justifier son point de vue, mais aussi être capable de construire des déductions logiques et des hypothèses argumentées.

Weisser s'appuie sur une définition de l'argumentation proposée par Grize (1996-5) : "*une activité qui vise à intervenir sur les idées, les opinions, les attitudes, les sentiments ou les comportements de quelqu'un ou d'un groupe de personnes*". Chaque argument, lors d'un échange argumentatif, vient étayer un autre argument, par une relation de causalité, d'exemplification, de restriction. L'argumentation se distingue alors de la discussion par le fait que celle-ci désigne toute interaction verbale "polygérée" à l'oral. Le terme "polygérée" signifie que lors d'une interaction, y compris uniquement entre élèves, celle-ci n'est pas seulement organisée par ceux qui prennent la parole, mais aussi par ceux qui la sous-tendent. Weisser note un poids certain, en contexte scolaire, de

l'institution et du cadre imposé par l'enseignant. Aussi, dans ce cadre surdéterminé, les élèves, en apparence libres d'exprimer ce qu'ils pensent, se soumettent à cette implicite culture scolaire, qui bride l'expression, les élèves cherchant "la" bonne réponse, en tout cas celle attendue. Un dialogue entre élèves doit alors être considéré comme un "trilogue" : même si l'enseignant ne prend pas la parole dans la discussion, celle-ci est déterminée par l'institution.

Nous choisissons de ne pas parler d'argumentation au sens de débat contradictoire, mais bien de "dialogue argumentatif", en ce que les interactions entre élèves, confrontés à la fois aux représentations de leur classe et à des documents scientifiques, vont amener une progression collective vers des éléments de savoir. Plutôt que de persuasion, on parlera « d'ajustement réciproque des significations » (Weisser, 2003). L'élève sera placé tel qu'il ne prendra pas uniquement la parole pour appeler les autres membres de son groupe à "être d'accord" sur le plan des valeurs, mais bien pour participer de la construction d'une connaissance, et de progresser avec les autres vers la résolution d'un problème.

1.3.2. La mise en place du dispositif d'apprentissage : comment faire en sorte que l'élève apprenne ?

« Comment prendre une position argumentative claire et stable vis-à-vis de connaissances qui sont, en situation d'apprentissage, a priori en cours d'élaboration ? » (Nonnon, 1996, cité par Gossuel, 2016).

La question revient à se demander comment, dans la mise en place de notre dispositif d'apprentissage, les échanges peuvent être autres que l'expression désordonnée d'opinions différentes ou de positionnements non réfléchis ? Par hypothèse, pour qu'un dispositif qui permet l'argumentation fonctionne, et cela sera confirmé par Clarke (1992, cité par Albe, 2006), les discussions doivent être informées pour dépasser les seuls "échanges d'ignorance". Aussi nous développerons ici plusieurs points qui nous apparaissent fondamentaux pour répondre aux objectifs pédagogiques de la séquence : le rôle de l'enseignant (1.3.2.1.), la posture de l'élève et le choix des groupes de travail (1.3.2.2.). Enfin, nous questionnerons quelques apports d'une "théorie de l'argumentation" : comment peut-on utiliser l'argumentation pour apprendre ? (1.3.2.3.).

1.3.2.1. L'enseignant : un orchestrateur.

Dans le processus que nous souhaitons mettre en place, l'enseignant n'est pas celui qui amène seulement une solution à la fin de l'échange. Il est celui qui organise (sans diriger) les débats, il conçoit le dispositif, orchestre une dynamique de groupe et se positionne dans un rôle plus distant (Nonnon, 2015, cité par Gossuel, 2016).

Dans l'orchestration des échanges et des conclusions qui émanent de ceux-ci, l'enseignant

assume le fait de ne pas (plus) occuper "la position haute sur le plan cognitif" (Weisser, 2003). Dans les échanges, c'est la classe qui a pour tâche de discuter et vérifier, en les confrontant aux faits, les propositions émises par les membres de la classe. Dans la vision de l'argumentation dans les groupes de discussion que nous formerons, ce sont les élèves qui construisent le savoir à partir de supports différents : ils seront chargés de trouver des réponses à un problème en confrontant les données et en discutant l'intérêt de confronter ces différentes données (représentations, statistiques, témoignage). C'est la classe qui devient une "communauté de recherche". Pour éviter les "échanges d'ignorance", l'enseignant doit tout de même aider à la structuration progressive "de la représentation discursive d'une question", pour Weisser. Dans son dispositif, il doit ainsi faire émerger une controverse, donc faire réagir autour de questions débattues, dont il aura anticipé les issues possibles. L'enseignant, dans le dispositif d'enseignement, doit ainsi prévoir des interventions pour "marquer des achèvements" (Bruner, 1983), clôturer des discussions et annoncer le statut des connaissances co-construites : celles que les élèves fixeront dans le cours, celles qui sont provisoires, celles qui relèvent de l'opinion. À travers différentes phases du dispositif, l'élève trouve ainsi une segmentation du cours, et peut s'appuyer sur des éléments intermédiaires. Concrètement, ce que nous proposerons, entre des phases de discussion, sera un retour sur ces discussions, et une abstraction autour de notions du cours, qui représenteront des changements de "niveaux discursifs" (Weisser, 2003). Weisser souligne la nécessité pour les élèves d'un étayage de la part de l'enseignant, l'élève devant être en capacité, pour que l'apprentissage issu du dispositif argumentatif soit réel, de percevoir les articulations d'une discussion.

En résumé, l'enseignant pousse la classe à la controverse (lorsque les élèves confrontent des arguments), à l'abstraction (lorsque le discours donne des éléments d'analyse et apporte un contrepoint à l'échange), à la prise de décision (lorsque la discussion est "clôturée", c'est-à-dire au moment où l'on sait ce que l'on doit en retenir). « *Ce n'est qu'à ces conditions que les débats entre élèves ne seront plus d'aimables discussions sur des thèmes sans enjeu cognitif, mais des moments d'apprentissage où les oppositions entre personnes sont régulées par un objet de savoir* » (Weisser, 2010).

1.3.2.2. L'élève dans un groupe : rôle social, inhibition, collaboration.

Dans le travail argumentatif, il y a une remise en cause du "contrat implicite pédagogique" (Muller Mirza, 2015) : les élèves ne sont pas simplement là pour apprendre du contenu, mais prennent une nouvelle place dans le dispositif, en ayant une "place discursive haute" (entendue au sens d'une responsabilité dans la co-élaboration de connaissances par le dialogue).

Des travaux autour du conflit sociocognitif parviennent à la conclusion que les interactions pour résoudre ce "conflit" sont les plus efficaces lorsque la relation entre les membres d'un groupe

est symétrique, donc plutôt entre pairs. Les phases en groupe dans une séquence d'apprentissage sont des phases collaboratives, où la première difficulté à dépasser est le contexte même de l'interaction : dans une classe, où les rôles sociaux sont bien définis, la discussion sera orientée. De même, l'élève, face à une situation inhabituelle (en tout cas moins routinisée qu'à l'habitude), doit avoir acquis un faisceau important de compétences spécifiques. Des compétences cognitives (raisonnement, esprit critique, élaboration d'hypothèses), et des compétences socio-affectives (écoute, critique sans "faire perdre la face" à l'autre, résolution de conflits interpersonnels). Ces compétences sont nécessaires à leur engagement dans une argumentation constructive (Bourgeois&Frenay, 2010, cités par Gossuel, 2016).

L'argumentation, si l'on postule qu'elle est prévue avec minutie, cherche à permettre aux élèves, au-delà de leur propre subjectivité dans le discours qu'ils tiennent, de mettre en verbe des raisonnements, de rechercher des fondements rationnels aux affirmations énoncées, et de faire valider par la communauté des pairs ce que l'on affirme. Mettre des élèves en groupe et faire parler des élèves de leur ressenti, c'est s'exposer à un effet possiblement inhibiteur. Pour mener une interaction argumentative efficace, il faut donc prendre en compte ce fait et dépersonnaliser le plus possible les prises de représentation et les prises de parole pour faire comprendre à l'élève que ce n'est pas son point de vue personnel qui sera forcément jugé, mais qu'il s'agira bien d'une étude visant à déconstruire certains points de vue. Dans la prise de représentation, faire dire "ce qui est communément accepté", "ce qui questionne", puis faire argumenter, pas uniquement en faisant verbaliser des arguments personnels, mais bien en confrontant les élèves et leurs paroles à des moyens d'expression (le dessin, des mots lors d'un brainstorming), ou à des faits scientifiquement valides (tableau statistique dans notre cas).

Albe (2006) insiste sur les effets possibles de l'argumentation en petits groupes, sur les risques que cela comporte. Les relations interpersonnelles, le statut des élèves et le genre sont des déterminants de la nature des interactions. Les élèves en discussion adoptent toujours des rôles, et Richmond&Striley (1996, cités par Albe, 2006), ont montré un effet du "leader" sur les connaissances élaborées dans des groupes. Si, pour Albe, les rôles sociaux sont un "risque" (polarisation des discussions autour de conflits interpersonnels...), ils permettent également à la discussion de se structurer. Les désaccords causés par les tensions de la discussion amènent les élèves à se positionner différemment : en tant qu'avocats d'un point de vue du groupe, par exemple. Cette posture leur fournit une stratégie pour dépersonnaliser le désaccord et pour l'explorer de manière constructive. De même, la posture de leader est toujours prise par un individu du groupe. Celle-ci ne "vampirise" la discussion que si le leader n'est pas compréhensif, ou s'il n'y a pas un élève qui prendra le rôle "d'aide" au leader, une aide qui viendra questionner, sans forcément la

désapprouver, la position du leader, et ainsi laisser entrer dans le débat la vision de ceux qui ne parviennent pas à prendre cette place de leader. Pour Albe, cette situation est en fait ce qui fait la richesse du dialogue argumentatif : sans leader, il n'y a qu'une opposition de points de vue irréconciliables, alors qu'un leader parvient à diriger une conversation, quand "l'aide" au leader parvient à introduire des compromis possibles dans la discussion. Plus le leader est accepté et compréhensif dans un groupe, plus les apprentissages individuels et la motivation de l'élève dans le dialogue sont importants. Il faut donc assumer le fait qu'il y a bien une prégnance des rôles sociaux et des relations affectives dans un groupe, et que cela rejaillit forcément sur la nature, la qualité des interactions et de l'argumentation.

La dernière problématique que nous souhaitons soulever dans la posture de l'élève concerne sa position originale dans la séquence d'apprentissage. Pour Weisser, dans le processus d'argumentation, *« l'enseignant considère son élève comme un sujet compétent, c'est-à-dire doué d'un savoir-faire qui lui permettra, à condition d'être placé dans une situation ad hoc, de faire-être des connaissances »*. L'apprentissage effectué par l'élève, dans une gestion plus "démocratique" des places discursives dans la classe, serait double : une modification de la coutume scolaire (où l'élève apprend que l'une des composantes de son métier d'élève est bien de réfléchir et de s'exprimer) ; une modification de "l'épistémologie du savoir scolaire" (où l'élève n'est pas considéré comme le néophyte à qui un enseignant transmet, mais bien comme celui qui co-construit dans un débat argumenté). Pour que cette double modification dans les apprentissages puisse se faire, il faut donc que l'étayage réalisé par l'enseignant soit toujours un soutien, qu'il permette à l'élève de se sentir en confiance pour s'exprimer.

1.3.2.3. L'argumentissage : une confrontation critique aux faits pour permettre l'apprentissage.

La démarche d'argumentation que nous souhaitons mettre en place s'inscrit dans un programme de sciences économiques et sociales qui cherche à sensibiliser les élèves aux outils scientifiques du sociologue et de l'économiste. "Penser de façon critique", ce qui est recherché dans le développement de la compétence de l'argumentation, c'est n'accepter "aucune assertion sans avoir vérifié son exactitude". Aussi l'enseignant doit-il susciter une demande de savoir en donnant à la classe un matériel qui soit suffisamment approprié pour provoquer une discussion riche et "étayable", suffisamment discutable pour les élèves. Pour Abel, il faut donner aux élèves des outils de compréhension des informations, pour qu'ils puissent agencer les contenus de leurs apprentissages. L'étude d'une controverse doit alors s'appuyer sur une démarche scientifique explicite, donc basée sur l'exposé et la discussion de la façon dont sont produites les connaissances

et les faits scientifiques dans la communauté scientifique (Albe, 2006). Pour Albe, l'argumentation est pertinente dans ce cadre puisqu'elle est au fondement de l'activité scientifique elle-même.

Schwarz et Baker (2015) développent⁵ le concept de *"l'argumentissage"*, en se demandant donc comment une démarche d'argumentation peut favoriser les apprentissages des élèves. Ils avancent le fait que les théories de l'apprentissage et les théories de l'argumentation, si elles se recoupent, ne sont pas souvent traitées ensemble. Selon eux, l'argumentation est trop souvent distinguée en deux entrées : soit l'on apprend à argumenter, soit l'on argumente pour apprendre (interactions pour co-élaborer des connaissances). Les deux auteurs soulignent avant tout le fait que l'argumentation en contexte scolaire fait le plus souvent appel à la collaboration plutôt qu'au conflit et au dissensus. Dans la recherche de consensus que nous organisons dans la séquence proposée, c'est effectivement le cas. Les auteurs conseillent ainsi de ne pas distinguer les deux entrées, et d'être conscient que lorsque qu'on argumente pour apprendre, on apprend à argumenter dans un même mouvement.

Dans la recherche d'une efficacité du dispositif argumentatif, celui-ci doit fournir un cadre suffisant pour que l'interaction puisse être constructive. Les composantes de l'interaction argumentative sont donc toutes à prendre en compte, pour prévoir un dispositif qui permette l'apprentissage. Chaque situation d'interaction doit prendre en compte les savoirs antérieurs de l'élève, mettre en contexte l'interaction : plus le thème débattu sera d'actualité et cristallisera des positions, plus il y aura une difficulté à passer du savoir "chaud" au savoir "froid". Chaque élève arrive avec un narratif différent, et chaque élève confronte son narratif (composé des savoirs, des opinions, des émotions, d'un contexte socio-historique) à celui des autres. Chaque narratif est un composé hybride de savoirs stabilisés et de savoirs en construction. Et chaque exercice d'argumentation doit envisager le fait de faire passer certains savoirs du stade de construction au stade de stabilisation.

L'exercice de l'argumentation est ici une activité pédagogique complexe, notamment parce que l'enseignant "lâche" une partie de ses prérogatives et doit trouver l'équilibre entre prévoir les issues possibles des interactions et les objectifs pédagogiques de l'activité, tout en laissant libre cours au "changement conceptuel"⁶ nécessaire. La manière d'apprendre sous-jacente à l'argumentation renvoie effectivement à l'opposé de la stabilité. L'argumentation, et c'est également en cela qu'elle nous intéresse, doit permettre la flexibilité et l'ouverture d'esprit, une posture marquée par l'ouverture et l'écoute de l'autre. Elle doit faire appel à une posture de curiosité, de

5 Dans *Sur l'adéquation des théories de l'argumentation aux sciences de l'apprentissage et les fondements d'une théorie de « l'argumentissage*, in Muller Mirza, Buty (sous la direction de), *L'argumentation dans les contextes de l'éducation*, 2015.

6 Vosniadou et Brewer, 1992, dans Muller Mirza et Buty, 2015.

recherche de clarté et de positionnement critique.

1.3.3. L'analyse dialogale : les cadres de la recherche.

Nous allons, dans notre recherche, enregistrer des extraits de travail en groupe. Plusieurs questions ont précédé notre recherche : comment analyser des discussions ? Sur le plan des valeurs énoncées, sur le plan du nombre des interactions, sur le plan de leur nature (argumentative, purement descriptive...) ? Pour répondre à ces questions, nous avons lu un certain nombre d'analyses de discours menées dans des recherches voisines à la nôtre. Voici donc quelques-unes des conclusions que nous garderons en tête dans l'analyse et le codage des interactions que nous enregistrerons.

« *Apprendre les sciences, c'est être apprenti de pratiques discursives de la communauté scientifique* ». Jimenez-Alexandre (2003). Pour l'auteur, les élèves, dans l'interaction dialoguée, co-construisent les connaissances. Nous trouvons ici une manière de sensibiliser à l'échange appuyé sur des faits. Dans la première phase d'échange, c'est bien le tableau statistique qui servira de justification aux élèves. Faire échanger des élèves en petits groupes, c'est aussi sensibiliser à la production du savoir. Chaque argument devra être étayé, vérifiable, et la discussion ne devra pas être un échange d'opinions successives. Chaque argument est utilisé comme outil, avec lequel on peut appuyer une idée ou en réfuter une autre. Chaque personne, dans une discussion à visée argumentative, s'appuie sur les arguments des autres et ne produit qu'à partir de ceux-là. Il serait donc important de prendre en compte l'ensemble des discours produits dans un même groupe, parce qu'une locution est située, qu'elle tient compte des échanges précédents. Notre analyse dialogale s'appuie sur une prise en compte de moments de groupes durant la séquence, des moments clairement définis par l'enseignant et qui ne seront pas coupés dans notre codage.

Prendre en compte un discours, c'est prendre en compte le contexte dans lequel celui-ci s'inscrit (lieu, moment, circonstances, participants). Regarder donc sa "matérialité" à travers les émotions suscitées par une prise de parole ou celles vécues par le locuteur lui-même. Analyser aussi les interrelations entre les différentes prises de paroles : comment chaque argument répond ou non à un autre, la prise de parole se fait-elle "sur le mode de la reprise, de la modification, de la réfutation, de l'attaque" (Amossy, cité par Gossuel, 2016)... Gossuel précise que les théoriciens de l'analyse du discours prennent pour centrale l'argumentation dans tout discours : si un discours n'a pas toujours pour objectif de convaincre l'auditoire, il porte en lui-même une influence sur les façons de penser.

Dans notre séquence, il sera question d'un dialogue argumentatif. Chaque élève aura dessiné ses représentations sur un thème, qu'il confrontera aux représentations des autres élèves de son petit

groupe (classe subdivisée en groupes de 4 ou 5 élèves), et à un tableau statistique qui servira à appuyer ses positionnements. Mondada (2005, p.23, cité par Albe, 2006) constate que "les objets de discours" occupent successivement dans une discussion le statut de proposition, puis deviennent une "version publique du monde" lorsque ces objets ont été tour à tour validés, réfutés, ratifiés, transformés. Dans ce processus collectif d'élaboration du discours, le contexte occupe une place particulièrement importante, en ce que les relations sociales des participants servent de support au processus.

Dans l'analyse du discours que nous mettons en œuvre, nous postulons que les échanges s'effectuent entre égaux, entre pairs, et que la construction discursive que nous demandons s'appuie sur la justification des idées émises par les élèves dans leur groupe. Nous nous appuyons sur le travail d'Albe (2006), qui propose une méthode d'analyse des "tours de parole" dans un dialogue argumentatif. Cette analyse permet de repérer la nature et le contenu de chaque locution, et nous nous en servons en les dénombrant durant le codage des interactions : questions (forme interrogative de la locution) ; propositions justifiées ou propositions non justifiées (la justification attendue dans les groupes étant appuyée principalement sur le tableau statistique) ; oppositions ; réfutations ; expressions d'accords ; expressions de désaccords ; répétitions ; reformulations.

L'analyse que mène Albe sur des échanges collaboratifs entre élèves a révélé que le procédé le plus souvent utilisé par les groupes est un procédé de "co-élaboration acquiesçante" (Gilly, 1988, cité par Albe, 2006) : un élève propose un argument, les autres l'acceptent sans discuter, parce que cet argument "fait autorité". Notre attention ira également vers la répartition de la parole dans un groupe : l'ensemble du groupe est-il concerné par l'échange, ou y a-t-il une dyade qui conduit la discussion, qui devient donc un dialogue ? Pour Albe enfin, plusieurs "issues" sont possibles lors d'une discussion. Nous en décrivons trois :

- la co-élaboration acquiesçante, où l'échange trouve assez rapidement une conclusion, parce qu'un argument fait autorité et qu'aucun élève ne vient le questionner ;
- la prise en compte du discours opposé, donc des groupes où des élèves poussent les autres à étayer leur argument pour répondre à celui qui pourrait leur être retourné, ce qui amène à une contre-argumentation collaborative. Cette prise en compte du discours opposé peut être matérialisée dans certains groupes par un élève qui endosse le rôle facultatif de "contradicteur" ;
- une confrontation stérile entre deux points de vue dans le même groupe, qui amène un groupe à abandonner la construction du discours dans le cadre imposé, et qui peut provoquer des tensions interpersonnelles dans le groupe.

C'est pour cette dernière raison (la possibilité de tensions interpersonnelles et d'échanges qui tournent court) que la séquence proposée ici est composée de moments d'échanges en groupes, et de moments de reprise de quelques conclusions de ces échanges. Dans la reprise des échanges, l'enseignant pourra ainsi revenir sur certains désaccords et donner un arbitrage qui ne laisse pas l'échange fermé.

1.4. Les dialogues argumentatifs entre élèves permettent-ils la réorganisation des représentations ?

En s'appuyant donc sur les différents apports expliqués dans l'état de l'art, nous construisons la séquence de cours autour de la formation et de l'emploi. La problématique sous-tendue tout au long du travail sera donc la suivante : les dialogues argumentatifs permettent-ils la réorganisation des représentations ? Nous chercherons dès lors à mesurer, dans des petits groupes de discussion constitués dans la classe, la quantité d'interactions argumentatives lors des deux travaux de groupe que nous enregistrerons. Nous faisons l'hypothèse que plus il y a, dans un petit groupe, d'interactions argumentatives, plus les représentations se réorganisent. Nous prévoyons dès lors que dans les groupes qui auront le plus discuté, en lien avec des éléments de réponse possibles autour de documents factuels et de leur confrontation aux représentations des élèves, il y aura une réorganisation plus forte des représentations.

Pour permettre une mesure possible de l'évolution de ces représentations, à mettre en lien avec les interactions argumentatives en petits groupes, nous retenons trois aspects fondamentaux, d'ores et déjà expliqués lors de l'état de l'art :

- Réorganiser des représentations : nous cherchons à ancrer de nouveaux savoirs, à les confronter plus ou moins directement (en passant parfois par les opinions des autres) à leurs représentations. Nous ne cherchons pas à altérer le noyau dur des représentations en profondeur ou de manière frontale, mais bien à en toucher les périphéries pour que le noyau dur puisse être questionné. Plus nous aurons cherché à le faire en amont de l'année, d'une manière "récurrente et valorisante", plus l'on estime que cette réorganisation des représentations sera efficace.
- Le dialogue et non le conflit : en reprenant les apports de Weisser (2003), nous parlerons pendant toute la recherche de "discussions argumentatives" plutôt que de "conflit". Plutôt que de persuasion, on parlera "d'ajustement réciproque des significations", étant donné que notre objectif, s'il est bien de faire se confronter des données factuelles et des représentations en construction, est aussi de faire se construire un accord autour de conclusions, dans un processus de "co-élaboration" du contenu du cours.

- La posture de l'enseignant : tout en laissant pour des moments définis sa "place discursive haute", et pour limiter l'effet-enseignant dans les résultats, nous nous sommes mis d'accord sur une posture à respecter durant toute la séquence, en sachant que celle-ci a également ses limites (nos propres représentations, notre subjectivité). Ainsi, pour permettre le "changement conceptuel" des élèves, nous aurons toujours en tête pour objectifs de faire justifier constamment les élèves (relance dans les groupes où la discussion ne partirait pas, mais sans amener d'éléments déjà construits ; faire expliciter leurs propos aux élèves lorsqu'ils prennent la parole en groupe-classe) et d'étayer leurs éléments de réponse lors de moments d'abstraction durant le cours (amener des notions ; les guider en cadrant leurs éléments de réponse et en synthétisant une réponse qui apparaîtra alors comme le savoir construit dans la trace écrite des élèves).

2. Méthode.

2.1. Les participants.

Notre recherche a eu lieu durant les mois de mars et avril 2017, auprès de deux classes différentes, dans deux lycées différents, avec deux enseignants différents. Les deux classes sont deux classes de Seconde Générale, qui ont dans leur maquette un enseignement d'exploration Sciences Économiques et Sociales, mais les conditions d'enseignement diffèrent. À Chambéry (73), au Lycée Vaugelas, lycée de centre-ville où l'origine sociale des élèves est plutôt favorisée, les élèves ont une heure et demie de SES par semaine (deux heures en classe entière tous les 15 jours, une heure en demi-classe tous les 15 jours). À Cran-Gevrier (74), au Lycée Charles Baudelaire, les élèves ont quarante-cinq minutes de SES par semaine. Le lycée Charles Baudelaire accueille un public plus mixte socialement. Aussi, les deux classes ne découvrent pas les SES dans les mêmes conditions. Les 35 élèves de Chambéry ont eu plus souvent l'occasion de s'exercer aux outils de l'économiste et du sociologue, qu'ils doivent découvrir et expérimenter sur l'année de Seconde, comparés aux 27 élèves de Cran-Gevrier.

La séquence que nous avons choisi d'expérimenter avec les deux classes se situe entre la fin du 2^e trimestre et le début du 3^e trimestre scolaire. La séquence s'inscrit dans la droite ligne du point 4.2. du programme de l'enseignement d'exploration en Seconde : *Le diplôme : un passeport pour l'emploi ?* Les notions découvertes lors de ce chapitre sont les suivantes : capital humain, emploi, chômage. La séquence a été construite à deux enseignants, et menée de la même façon dans les deux classes, du questionnaire pré-test à l'évaluation sommative. Nous prévoyions une durée de séquence de trois heures environ. Dans les deux classes néanmoins, celle-ci aura duré 3h30 (sans

compter la passation des deux questionnaires, le pré-test et celui, identique, nous permettant de mesurer l'évolution des représentations).

2.2. Les procédures.

2.2.1. Une cohérence globale de la séquence.

Nous avons pensé la séquence d'abord de manière globale, en fixant dans un premier temps les objectifs généraux du chapitre (énoncés en début de chapitre aux élèves). Les objectifs sont ceux qui guident la construction de l'évaluation (des élèves et du cours), nous en avons fixés 4 : 1) Être capable de montrer que le diplôme peut protéger du chômage ; 2) Être en mesure de montrer que tous les diplômes ne se valent pas ; 3) Être capable d'expliquer comment le lien entre origine sociale et choix d'orientation nous rend inégaux face à l'emploi ; 4) Savoir utiliser les données d'un tableau à double entrée pour justifier une réponse.

Ensuite, nous respectons un rythme de séquence en trois temps différents se répétant deux fois (avec un schéma de synthèse pour conclure). Aussi, durant toute la séquence, l'enseignant pousse la classe à la controverse dans un premier temps (lorsque les élèves confrontent des arguments dans les deux phases de travail en petits groupes). Dans un deuxième temps, un moment sera réservé à "l'abstraction" (lorsque le discours donne des éléments d'analyse et apporte un contrepoint à l'échange, lors des mises en commun collectives, durant lesquelles l'enseignant étaye et fait préciser les propos des élèves). Le troisième temps est dédié à la "prise de décision" (lorsque la discussion est "clôturée", c'est-à-dire au moment où l'on sait ce que l'on doit en retenir). Pour rappel : « *Ce n'est qu'à ces conditions que les débats entre élèves ne seront plus d'aimables discussions sur des thèmes sans enjeu cognitif, mais des moments d'apprentissage où les oppositions entre personnes sont régulées par un objet de savoir* » (Weisser, 2010). C'est bien cette succession de trois phases distinctes et articulées qui permettra de vérifier l'hypothèse que nous posons.

2.2.2. Questionnaire.

Le questionnaire pré-test (cf annexes), nous permet de mesurer les représentations des élèves sur un certain nombre de questions. Il est construit de telle sorte qu'il nous semble permettre un accès relatif à la "zone muette des représentations" (Abric, 2003). C'est le même questionnaire qui sera passé à la fin de la séquence.

La première question du questionnaire, très générale, porte plutôt sur une vision qualitative du diplôme : 1) a) Lorsque vous entendez le mot "Diplôme", quels sont les cinq premiers mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit ? Ensuite, les questions deviennent des affirmations sur lesquelles les élèves doivent donner leur avis. Elles portent sur trois catégories d'opinions : "votre

avis sur les diplômes", "votre avis sur les lieux d'étude", "votre avis sur les personnes au chômage". Les affirmations, au nombre de 15 au total, ont toutes un lien avec les travaux que les élèves ont à réaliser individuellement et en groupe tout au long de la séquence. Le questionnaire nous servira à mesurer l'évolution des représentations des élèves entre le début et la fin de la séquence. Il nous a paru évident que pour parvenir à la zone muette des élèves, le questionnaire devait rester anonyme. Aussi, chaque élève aura un numéro d'identification (quatre derniers chiffres de son numéro de téléphone portable). Pour que nous puissions lier les réponses aux questionnaires avec les travaux de groupe, chaque élève aura une couleur de groupe. Nous pourrons mesurer l'évolution des représentations par une notation chiffrée sur une échelle de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord). Aussi, nous serons en mesure de calculer des moyennes sur toutes les affirmations des trois catégories d'opinions. Ces catégories nous ont semblé découler de la logique du chapitre tel qu'il devait s'effectuer.

Une fois le questionnaire passé une première fois, la séquence peut commencer. Pour que nos résultats soient comparables, nous avons décidé d'une progression commune aux deux classes, avec un même temps prévisionnel et exactement les mêmes activités, donc a priori un accès aux mêmes apprentissages pour tous les élèves, en mettant de côté l'effet enseignant. De manière globale, la séquence est pensée de telle sorte que, pour chacune des deux parties du cours, les élèves peuvent d'abord exprimer leurs représentations autour d'une même question (de deux manières différentes), avant de confronter ces représentations à des documents factuels.

2.2.3. Les phases de la séquence.

Dans un premier temps, pendant une dizaine de minutes, les élèves doivent dessiner "le lien, selon eux, entre les jeunes, le diplôme et l'emploi". Ensuite, mise en commun collective. Entre 6 et 8 volontaires décrivent leur dessin (pour que le moment ne soit pas chronophage, mais assez riche tout de même). L'enseignant reprend les descriptions en les notant au tableau, sans changer les mots, en faisant étayer au besoin certains mots ou expressions utilisés par les élèves pour que l'idée véhiculée dans un dessin soit claire pour tous. Les élèves reprennent ces représentations dans leur cahier, en ayant bien précisé le statut de cette trace écrite : il s'agit des "représentations de la classe". Celles-ci vont être le socle de la discussion en classe, puis confirmées ou infirmées, ce ne sont donc pas des savoirs stabilisés. Une fois cette mise en commun collective effectuée, l'enseignant annonce les 4 objectifs pédagogiques de la séquence.

Commence alors la première partie : *I- À quoi servent les diplômes ?* (cf. contenu du cours en annexe). Après avoir apporté les définitions du chômage et du salaire médian (en estimant ces définitions nécessaires à la réalisation des deux temps suivants), l'enseignant présente le premier

document statistique de la séquence, un document complexe du CEREQ (Centre d'Études et de Recherche sur les Qualifications) présentant le niveau du salaire médian et le taux de chômage, selon le plus haut niveau de diplôme obtenu, de la génération sortie en 2010 du système éducatif. Le document date de 2013. Pour rendre le document explicite, on passera un certain temps à en détailler la méthodologie, et deux lectures chiffrées seront faites à l'oral pour que chaque élève soit en mesure de réaliser les exercices suivants. Suivent un premier temps de questions individuelles, puis un second temps en petits groupes (de 4 à 5 élèves). Les quatre questions individuelles posées autour du document doivent permettre à l'élève de rentrer précisément dans certaines données du tableau, et ainsi d'éviter au maximum les comportements de passager clandestin lors du travail de groupe suivant, chaque élève ayant alors des éléments à apporter dans la discussion. Ensuite, répartis par groupes, les élèves doivent répondre à deux questions en comparant les conclusions du tableau statistique et les représentations des élèves (soit les leurs, en s'appuyant sur la description de leur propre dessin, soit celles qu'ils ont prises en note dans leur cours). Chaque groupe est enregistré, et c'est sur ces travaux de groupe enregistrés que nous tirerons le plus de conclusions, notre hypothèse se centrant sur l'effet possible des interactions en petit groupe (lorsque le poids de la classe est amoindri lors d'une prise de parole, et que le poids institutionnel est censé l'être également, puisque l'enseignant n'est pas constamment présent dans l'échange). Les deux questions sont les suivantes :

- 1/ Pour chacun des trois dessins que vous avez choisis, expliquer en quoi cette représentation est contredite ou confirmée par le tableau en utilisant des données chiffrées.
- 2/ Cela signifie-t-il que certains dessins sont erronés ?

Vient ensuite une mise en commun collective, durant laquelle l'enseignant a prévu un certain nombre d'attendus de réponse (il est possible qu'il y en ait d'autres, ce qui sera visible uniquement dans les retranscriptions), tournant principalement autour du fait que plus les études sont longues, plus le risque de chômage est faible, et plus le niveau de salaire médian est élevé. Il y a également une conclusion attendue autour de la spécialité des diplômes (dans le secteur Santé et Social, par exemple, le taux de chômage pour la génération sortie du système éducatif en 2010, est de 2 %, alors que pour les "diplômés du supérieur court", dont les diplômés Santé et Social font partie, celui-ci est de 11 %).

Une trace écrite commune est enfin réalisée, pour que chaque élève reparte avec les conclusions validées et attendues autour de ce tableau. On construira donc cette trace écrite à partir de ce que les élèves auront dit, pour répondre à la question posée par la partie du cours (à quoi servent les diplômes?). L'enseignant apportera la notion de capital humain pour conclure cette partie, notion qui sera définie et exemplifiée.

Ensuite, nous passons à la deuxième partie : *II- Comment l'origine sociale influence les choix d'orientation ?* Nous avons fait le choix ici d'ajouter, aux données à dominante économique de la première partie du cours, une perspective sociologique à la question du lien entre diplôme et emploi. De nouveau, en introduction de la partie, est effectuée une prise de représentations rapide. A l'oral cette fois-ci, est posée la question : "nos choix d'orientation dépendent-ils selon vous de notre milieu social ?" La trace écrite est réalisée avec les réponses des élèves dans un tableau à deux colonnes où sont résumées les réponses, d'un côté positives (OUI), de l'autre négatives (NON). L'enseignant demandera systématiquement aux élèves d'étayer leur réponse, de justifier leur propos, pour que chacun les comprenne et pour que cette démarche de justification devienne une routine (sachant que cette séquence s'inscrit dans un moment particulier du temps long d'une année scolaire, les habitudes d'argumentation et de justification ont été prises plus ou moins facilement selon les deux classes). Ensuite, selon la même logique que pour la première partie, deux documents seront mis en confrontation et en discussion avec ces représentations.

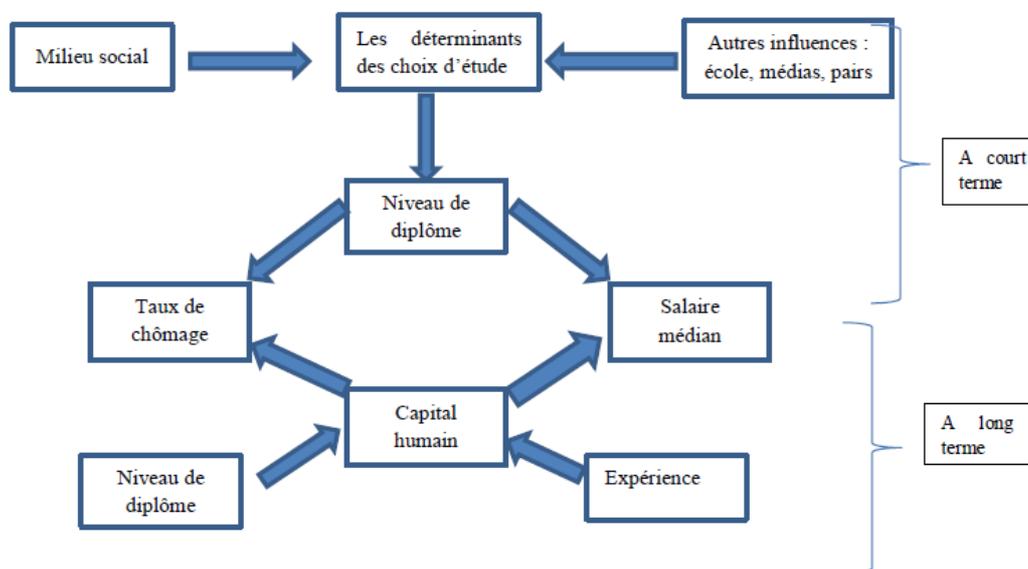
D'abord un document insistant sur le déterminisme en matière d'orientation, qui présente l'influence de l'origine sociale sur le type de baccalauréat obtenu (document issu de L'Observatoire des Inégalités). Le document permet de comparer les Baccalauréats général, technologique et professionnel. Ensuite un témoignage de "transfuge de classe", dans une perspective qui s'attache à mettre l'accent sur les réussites dites "paradoxaes", ce qui est le cas du parcours d'Édouard Louis (auteur de *Pour en finir avec Eddy Bellegueule*, Le Seuil, 2014), interviewé par une journaliste du Monde pour expliquer son parcours, et ce qui l'a poussé à devenir ce qu'il est aujourd'hui. Celui-ci, issu d'un milieu défavorisé dans un coin de campagne reculé, passe par un Bac Littéraire, l'École Normale Supérieure et devient écrivain.

Les élèves seront amenés, pour chaque document, à répondre individuellement à certaines questions (qui amènent l'élève à expliciter le sens des documents et à tirer des conclusions de ceux-ci). Ensuite, lors d'un deuxième travail de groupe enregistré, les élèves devront une nouvelle fois mettre en regard leurs représentations et les conclusions des deux documents, pour répondre aux questions suivantes :

- 1/ En quoi ce témoignage nuance-t-il le tableau statistique ?
- 2/ Quels sont les freins et quels sont les moteurs qui poussent à une orientation vers les études longues (étant entendu que le Bac Général prépare plutôt à des études longues) ?

La trace écrite qui sera ensuite réalisée collectivement s'attachera à lister d'un côté d'un tableau les freins, de l'autre les moteurs. Et encore une fois, les élèves qui prendront la parole seront incités à étayer leur propos.

Pour conclure la séquence, les élèves devront remplir une structure de schéma d'implication, qui résume toutes les idées du chapitre et reprend les notions exploitées lors des différentes phases du cours. L'enseignant explique la logique du schéma avant que les élèves aient à le remplir : le milieu social influence (à court terme, c'est-à-dire au début de la carrière) le type d'études réalisées et l'orientation (cas particulier des réussites paradoxales) ; à long terme (entendu au sens de "pendant la carrière professionnelle"), à la fois la durée des études, le type de diplôme obtenu et le capital humain ont une influence importante sur l'accès à l'emploi et la rémunération. Sur le schéma distribué aux élèves, il n'est fait mention que de la case "Les déterminants des choix d'étude", les élèves devant remplir le reste. Il est précisé aux élèves que chaque flèche signifie "influence".



2.2.4. Une évaluation commune.

Les objectifs seront vérifiés lors d'une évaluation sommative de même nature dans les deux classes. Les élèves auront accès à leur cours pendant l'évaluation, les attendus de l'évaluation portant plutôt sur la bonne utilisation des notions et la capacité à les expliquer en les illustrant. Le sujet de l'évaluation est le suivant : « Vous écrivez une lettre à un frère ou une sœur qui souhaite quitter le système scolaire à 16 ans. Vous souhaitez le-la convaincre de poursuivre ses études. » L'évaluation n'est pas considérée comme un matériau que nous analysons lors de ce travail de recherche mais bien comme un contrôle de connaissances et de compréhension des élèves.

2.3. L'analyse des données

Le matériau collecté sera constitué de la réponse aux deux questionnaires (pour mesurer l'évolution des représentations) et de l'enregistrement retranscrit de 8 groupes de discussion (4

groupes de 4 à 5 élèves par classe).

Certaines affirmations du questionnaire correspondent aux notions travaillées dans le premier travail de groupe (lors duquel il s'agit de comparer certains dessins aux données d'un tableau statistique). Aussi, nous mesurerons l'évolution de 6 questions pour ce premier travail de groupe, à mettre en lien avec le niveau d'interactions détecté lors du codage des retranscriptions. Nous procéderons de la même manière avec le deuxième travail de groupe (établir une liste de freins et de moteurs à l'orientation vers des études longues). Deux questions seront mises en lien avec le deuxième travail de groupe. Puisque les réponses aux questions se font sur une échelle de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord), nous pouvons utiliser les valeurs moyennes du groupe-classe ou d'un groupe en particulier. Cette échelle permet également de voir le niveau de départ de chaque élève, et donc de bien voir qu'une évolution importante des représentations ne se traduira pas uniquement en termes de chiffrage. La partie qualitative du questionnaire (énonciation de 5 mots auxquels "diplôme" vous fait penser), permettra également de voir, entre la première passation et la deuxième, si un changement conceptuel s'est opéré dans l'ordre d'énonciation ou dans la nature même des mots cités. C'est la méthode utilisée par Vergès (dans Abric 2003), pour trouver le "noyau central" des représentations, « l'évocation hiérarchisée ».

Les retranscriptions seront effectuées de manière à ce que les élèves restent anonymes, et nous prenons le parti de ne pas compter les "tours de parole", donc de ne pas nous attarder sur les rôles pris au sein d'un même groupe. Nous ne prenons alors pas en compte l'effet d'un leader dans un groupe (rôle que nous avons observé plusieurs fois), et nous postulons que tout élève ayant participé à l'échange, même s'il n'a pas beaucoup pris la parole, bénéficiera tout de même des conclusions tirées des échanges de son groupe. Nous nous appuyons sur le travail d'Albe, développé dans l'état de l'art, pour repérer dans les discussions la nature et le contenu de chaque locution. Aussi, pour le codage, nous comptabiliserons trois éléments bien distincts (cf. exemple de retranscription codée du groupe orange en annexe) :

- Propositions justifiées (en vert) : lorsque l'élève amène une justification, ou un début de justification. Il décrit son positionnement ou reformule ce qui a été dit juste avant. Les "propositions justifiées" sont alors tout élément qui permet de faire avancer la discussion. Seront prises en compte toutes les interventions où l'élève utilise les chiffres du tableau ou une description de dessin pour justifier son propos.
- Phrases sous forme interrogative (en bleu) : lorsqu'un.e élève pose une question au reste de son groupe, en attendant une réponse, en mettant en évidence un élément pour lequel il n'y a

pas encore eu de réponse du groupe, ou en poussant à faire reformuler ce qui vient d'être dit.

- Expression de désaccords (en rouge) : chaque "non" ne sera pas pris en compte comme un désaccord. Seront comptés les désaccords justifiés même si la justification n'est pas entièrement construite. Effectivement, selon notre hypothèse, un désaccord amène un dialogue sociocognitif, et donc pousse les élèves à argumenter leur point de vue, dans un sens comme dans l'autre. Un désaccord, comme les deux éléments précédents, amènerait plus facilement une construction collective de connaissances.

Extrait de retranscription :

Groupe Orange, travail 2 (freins et moteurs de l'orientation vers des études longues).

- La volonté de, on a mis quoi, la volonté de se défaire de ses origines sociales, tout ça, là, même par le, en changeant son nom, ça veut bien dire que

- Ah non, mais attends, on parle pas de changer, hein, on parle de, qui le pousse à une orientation vers les études longues. On parle pas de changer.

- Oui, non mais moi j'fais un parallèle.

- Vous avez marqué quoi dans le tableau ? Parce que, j'vois pas le rapport, là.

- Euh, en freins j'ai mis son origine sociale, sa situation économique et sa situation géographique.

- En moteurs, du coup, on a mis quoi ?

- La volonté de changer. Heu... Les cours de théâtre.

- Et heu, le moteur, euh,

- Et heu, y a que ça en freins ? T'as mis autre chose, Nico, en freins ? Non ?

Pour valider ou invalider notre hypothèse, nous croiserons donc le score obtenu en argumentation (nombre de propositions justifiées + nombre de phrases interrogatives + nombre de désaccords) et l'évolution observée entre le premier et le deuxième questionnaire. Nous opérerons des constats de manière globale d'abord (pour le groupe classe dans son entier, comment les représentations ont évolué, ont-elles seulement évolué), puis nous croiserons les scores d'argumentation et l'évolution des représentations pour chaque groupe retranscrit, et ce pour les deux travaux de groupe, en ciblant à chaque fois les affirmations pertinentes dans le questionnaire.

3. Résultats.

Nous commencerons par une observation sur l'ensemble de l'échantillon (3.1.), pour vérifier l'ampleur de la réorganisation des représentations (ont-elles évolué entre les deux passations?), puis nous centrerons les résultats sur l'ensemble des groupes enregistrés et dont nous avons défini le score d'argumentation (3.2.).

3.1. Observations sur l'ensemble de l'échantillon.

En raison des absences, 56 questionnaires (2 fois) ont été retenus dans l'étude des résultats. Pour des raisons techniques et pour un équilibre dans la représentation des deux groupes-classes différents, 8 groupes de 4 à 5 élèves ont pu être enregistrés correctement, et donc retranscrits. Chaque groupe a une couleur. Dans un premier temps, nous allons observer l'évolution générale des représentations des 56 élèves sur l'ensemble des affirmations sélectionnées et sur les mots cités lors de la première question, puis nous dresserons le tableau des interactions argumentatives dans les groupes enregistrés.

3.1.1. Evolution générale des représentations.

3.1.1.1. Sur les affirmations.

De chacune des affirmations que nous souhaitons analyser, il est attendu, entre les deux passations, une évolution dans un sens. Par exemple, pour l'affirmation "2.1 : avoir des diplômes protège contre le chômage", l'attendu est une évolution de la représentation vers "tout à fait d'accord", donc une augmentation du score moyen vers le 5. Cependant, l'absence de nuance dans la phrase (étant donné que le diplôme ne protège pas, seul, du chômage, et que la notion de capital humain a été abordée durant la séquence), il ne serait pas étonnant qu'il en soit autrement ou que l'évolution soit moins significative. Pour l'affirmation "2.2 : L'absence de diplôme augmente le risque de chômage", l'attendu est le même, mais la phrase est plus nuancée, et devrait susciter un accord plus large des élèves. Il est donc attendu ici une évolution forte vers une moyenne approchant 5.

Dans le tableau 1, nous avons listé les 5 affirmations retenues pour lesquelles l'attendu d'évolution est positif. Dans le tableau 2 figurent les 2 affirmations pour lesquelles l'attendu est négatif (devant donc aller vers le "pas du tout d'accord"). Certaines questions ont été volontairement mises à l'écart, la formulation n'étant pas suffisamment nuancée pour que l'évolution nous intéresse. Par exemple, nous n'avons pas choisi de garder l'affirmation 2.4 : "*Seul un niveau de diplôme élevé protège du chômage*", parce que, s'il paraît évident que cette réponse est fautive, la séquence menée a tout de même bien insisté sur la protection permise par le niveau de diplôme. De même, puisque nous avons insisté durant toute la séquence sur la nécessité de nuancer les propos tenus et de les justifier, il nous est apparu évident d'enlever les affirmations se rapportant aux personnes au chômage : « *Partie 4 "votre avis sur les personnes au chômage"* ». Enfin, nous avons supprimé deux questions qui n'ont pas été approfondies durant la séquence : 2.5 : « *une société n'a pas besoin que tous les jeunes poursuivent des études longues* » ; 3.2 : « *les études en lycée professionnel* ».

permettent moins souvent d'avoir un emploi stable ».

Affirmation concernée	Score moyen tous élèves 1 ^{er} questionnaire	Score moyen 2 ^e questionnaire	Evolution du score
2.1 Avoir des diplômes protège contre le chômage	2,48	3,26	+0,78
2.2 L'absence de diplôme augmente le risque de chômage	3,29	3,93	+0,64
2.3 Tous les diplômes ne sont pas équivalents pour trouver un emploi	4,16	4,29	+0,13
2.6 Quand on est issu d'un milieu social favorisé, on a plus de chances que les autres de réussir des études longues	2,85	3,22	+0,37
2.7 Poursuivre des études pour obtenir un diplôme élevé permettra d'avoir un revenu plus élevé	3,36	3,97	+0,61

Tableau 1 : affirmations dont l'évolution attendue est positive.

On voit dans ce tableau une évolution telle qu'attendue pour toutes les questions. L'évolution la plus faible correspond également à la proposition qui obtient le score le plus élevé à chaque passation. L'évolution la plus forte correspond à la proposition qui a au départ le score le plus faible. On remarque de manière générale que les réponses s'homogénéisent entre la première et la deuxième passation, avec des écarts à la moyenne plus faible lors de la deuxième passation. C'est pour la question 2.6., que la baisse de l'écart à la moyenne entre les deux passations est la plus forte, et pour la question 2.7 que l'écart à la moyenne est le plus faible (0,67 points en moyenne).

Affirmation concernée	Score moyen première passation	Score moyen deuxième passation	Evolution du score
3.3 Les études en lycée professionnel permettent d'avoir un salaire plus élevé	1,98	1,91	-0,07
3.5 Les études en lycée professionnel attirent autant des élèves de milieux favorisés que de milieux défavorisés	3,71	3,09	-0,62

Tableau 2. Affirmations dont l'évolution attendue est négative.

Il en est de même pour les deux questions dont on attend que les représentations tendent vers 0. La question 3.5 baisse plus fortement, mais la question 3.3 obtient un score moyen déjà faible au départ.

L'évolution des représentations va donc dans le sens attendu pour toutes les affirmations sélectionnées. La séquence menée est donc, à cet égard, efficace en ce qu'elle amène une réorganisation globale des représentations. Ces tableaux indiquent simplement que, dès lors que les représentations se trouvent effectivement réorganisées, nous pouvons continuer l'analyse en centrant plus spécifiquement les groupes enregistrés.

3.1.1.2. Analyse des occurrences des mots.

Les deux figures suivantes (figures 1 et 2) représentent l'analyse qualitative (mais quantifiée) des mots énoncés par l'ensemble des élèves lorsque la première question leur est posée : citer 5 mots auxquels le mot "diplôme" vous fait penser ; classez-les ensuite dans l'ordre d'importance, en les numérotant de 1 à 5. Dans les figures, il n'est pas fait référence à leur ordre d'importance. Nous avons opéré une catégorisation des mots, en mettant l'ensemble des mots cités à l'intérieur de catégories : du vocabulaire lié à l'aspect matériel ou utilitaire du diplômé ("sécurité", "utile"...) ; du vocabulaire lié à la profession ("travail", "métier"...) ; du vocabulaire lié au futur ; du vocabulaire lié aux acquisitions ("compétences", "qualifications", "expérience"...) ; le mot études.

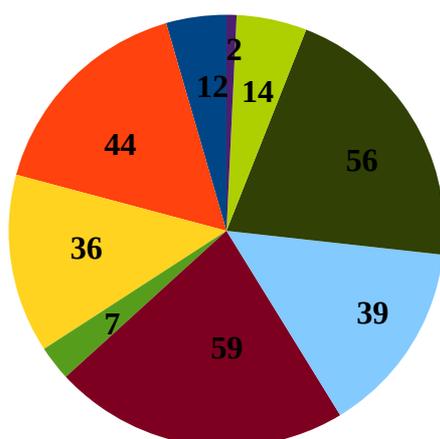


Figure 1: **Première passation:**

- Vocabulaire lié au matériel
- Vocabulaire lié à la profession
- Vocabulaire lié au type d'études
- Termes du cours
- Réussite, échec, évaluation
- Vocabulaire lié au futur
- Etudes
- Vocabulaire lié aux acquisitions
- Hors sujet

269 Nombre d'occurrences

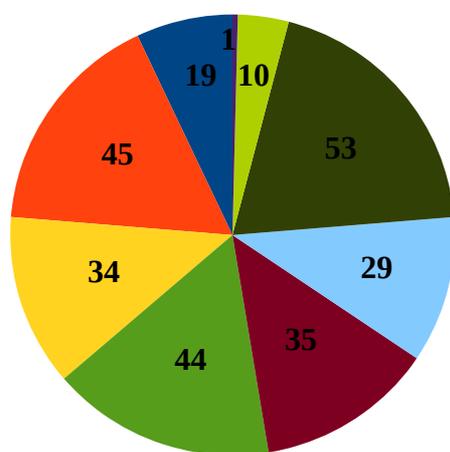


Figure 2: **Deuxième passation:**

270 mots

- Vocabulaire lié au matériel
- Vocabulaire lié à la profession
- Vocabulaire lié au type d'études
- Termes du cours
- Réussite, échec, évaluation
- Vocabulaire lié au futur
- Etudes
- Vocabulaire lié aux acquisitions
- Hors sujet

270 Nombre d'occurrences

Les occurrences prioritaires lors de la première passation restent les mêmes lors de la deuxième passation. Le mot études est le plus souvent à la première place (18 fois pour la première passation, 22 fois pour la deuxième), suivi par le mot travail (7 et 9 fois), de même que le mot avenir (5 et 8 fois). De manière globale, on peut observer certaines tendances. D'une part, les termes de la séquence sont largement réutilisés pendant la deuxième passation, et le vocabulaire est plus précis. Pendant la première passation, 7 mots (non classés dans l'ordre) sont du vocabulaire du cours

(salaire, emploi). La seconde passation compte 44 occurrences de termes spécifiques au cours (hors diplôme et études), avec l'apparition du capital humain et du milieu social, à la marge (2 et 3 occurrences), et surtout la prise d'importance du terme "salaire", qui apparaît 2 fois pendant la première passation, et 21 fois pendant la seconde passation. Le mot chômage fait également son apparition, avec 9 occurrences, seulement pendant la deuxième passation. Cette hausse des termes spécifiques est à relier à une baisse significative des termes liés à l'échec (stress, difficile...), à la réussite (réussite, motivation...) et à l'évaluation (notes, examens, révisions...). L'ensemble de ces termes passe de 59 à 35 occurrences entre les deux passations. De même, l'aspect "matériel" et/ou "utilitaire" des diplômes prend une importance plus importante lors de la deuxième passation. Ainsi, si l'on prend en compte les mots "salaire", "argent", "sécurité", "maison", "utile"... , l'aspect matériel passe de 14 occurrences à 40 occurrences.

3.1.2. Mesure des interactions argumentatives de tous les groupes.

Le tableau suivant permet simplement de détecter qu'effectivement, le niveau d'interactions est loin d'être identique selon les groupes. Là où le total des interactions argumentatives est le plus faible se trouvent également les élèves les moins concentrés dans les travaux de groupe. On peut aussi voir l'effet du sujet abordé sur les interactions (effet certainement conjugué à d'autres, puisque les deux travaux de groupe ne se sont pas faits le même jour ni dans les mêmes conditions précisément, puisque certains élèves pouvaient être absents...) : le deuxième temps de travail de groupe, alors que le temps pour échanger était plus court (10 minutes contre 15 pour le premier travail), est celui où il y a, quantitativement, le plus d'interactions. C'est sur la base de ce tableau que nous construisons, pour la comparaison, un "groupe +", composé, pour chaque travail, des trois groupes comptant le plus d'interactions argumentatives, et un "groupe -", composé des trois groupes comptant le score le moins élevé d'interactions argumentatives. L'appellation "groupes +" et "groupes -" sera donc issue de ce tableau jusqu'à la fin du mémoire.

TRAVAIL 1				
Couleur du groupe	Propositions justifiées	Expression de désaccord	Questions	Total des interactions argumentatives
Vert (groupe +)	17	4	21	42
Bleu	19	4	8	31
Blanc (groupe +)	29	7	6	42
Orange (groupe -)	14	2	7	23
Jaune (groupe +)	30	6	7	43
Rouge (groupe -)	7	3	4	14
Gris (groupe -)	7	1	4	12
Noir	17	2	9	28

TRAVAIL 2				
Couleur du groupe	Propositions justifiées	Expression de désaccord	Questions	Total des interactions argumentatives
Vert (groupe +)	24	4	21	49
Bleu (groupe -)	14	0	4	18
Blanc	23	6	12	41
Orange (groupe +)	31	7	17	55
Jaune (groupe -)	22	2	3	27
Rouge	26	1	9	36
Gris (groupe +)	43	4	12	59
Noir (groupe -)	20	5	6	31

Tableau 3. Codage des interactions pendant les travaux de groupe.

On observe donc que seul le groupe vert fait partie du groupe + pour les deux travaux de groupe. Les groupes jaune, orange et gris inversent leur position de l'un à l'autre des travaux (passant de groupe + à groupe -, ou inversement). A noter que pour le groupe gris, il s'agit du groupe ayant le moins bon score d'interactions argumentatives lors du premier travail, et de celui ayant le meilleur score pour le second...

3.2. Vérification de l'hypothèse.

3.2.1. Evolution des affirmations pour tous les groupes enregistrés.

Pour chaque travail de groupe, nous décidons d'abord d'observer l'évolution des 8 groupes (fig.3 et 4) sur deux affirmations : l'affirmation 2.2 pour le travail numéro 1 (L'absence de diplôme augmente le risque de chômage) ; l'affirmation 3.5 pour le travail numéro 2 (Les études en lycée professionnel attirent autant des élèves de milieux favorisés que de milieux défavorisés). Dans les deux figures, les groupes ont été classés de gauche à droite selon leur score d'argumentation, du plus élevé au moins élevé.

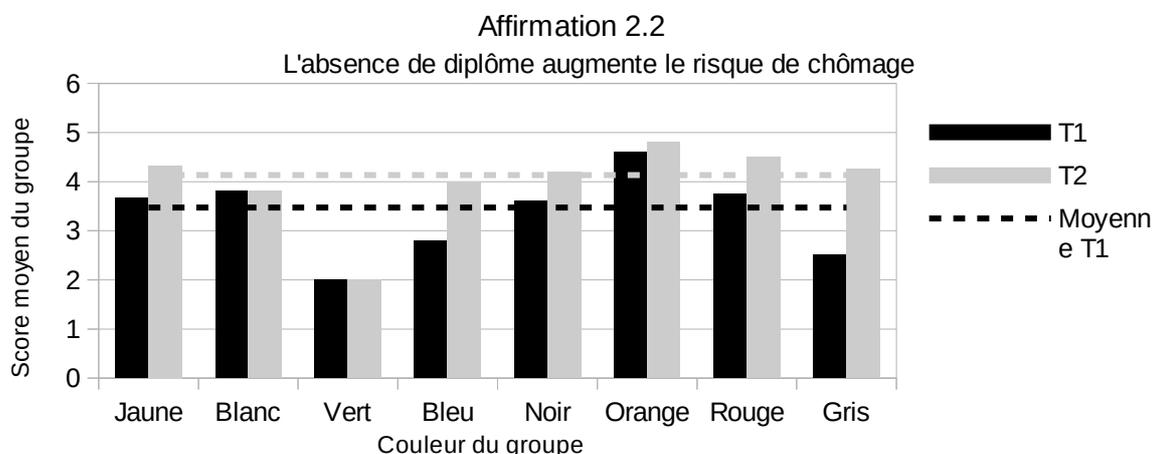


Figure 3. Evolution des représentations pour chaque groupe : affirmation 2.2.

Pour vérifier notre hypothèse, il faudrait que pour les groupes ayant le plus argumenté (à gauche du graphique), la hausse du score soit plus forte ou le score final parmi les plus élevés. A l'inverse, plus on glisserait vers la droite du graphique, plus la hausse du score devrait être limitée, ou le score moyen obtenu dans le groupe plus faible. Nous avons donc isolé chaque groupe et calculé leur score moyen sur la question. Sur le graphique, les scores sont comparés à la moyenne globale, obtenue à partir de la réponse de tous les élèves au questionnaire.

Plusieurs remarques s'imposent : les groupes enregistrés semblent représentatifs de la classe, avec des moyennes qui se rapprochent de celle générale de la classe. La corrélation que nous voulions mettre en avant semble de fait inverse. Le groupe qui enregistre la plus forte hausse de son score moyen entre les deux passations est le groupe gris, donc le groupe ayant le score d'argumentation le plus faible pendant le premier travail de groupe. Le groupe ayant le plus fort score moyen (se rapprochant donc de la réponse attendue suite à la séquence) est le groupe orange, donc un groupe qui fait partie du "groupe -" pour le travail de groupe n°1. Le score du groupe jaune, ayant le plus argumenté lors du premier travail, est très légèrement supérieur à celui du groupe gris, le dernier groupe, mais les deux meilleurs scores de la deuxième passation sont ceux des groupes rouge et orange, qui font partie des "groupes -". Le moins bon score (sans aucune évolution qui plus est) est attribué au groupe vert, soit le troisième groupe à avoir le plus argumenté lors de ce premier travail.

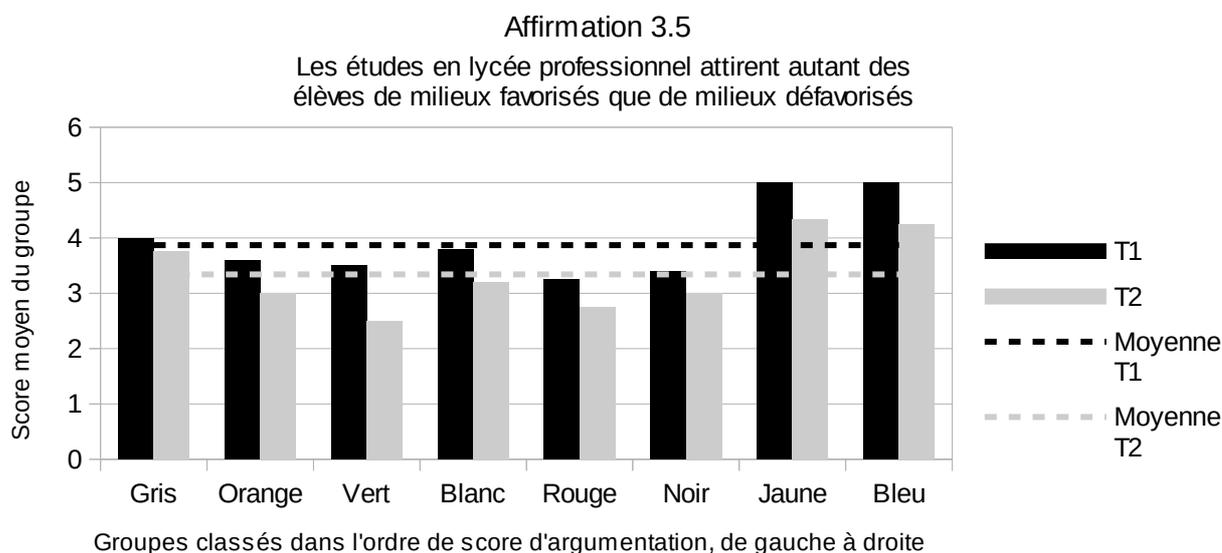


Figure 4. Evolution des représentations pour chaque groupe : affirmation 3.5

Cette fois-ci, le score moyen est censé baisser, puisque l'affirmation contredit un apport du chapitre sur les choix d'orientation. Pour que notre hypothèse soit vérifiée, il faudrait donc que plus

l'on s'approche de la droite du graphique, plus le score moyen soit élevé ou la baisse du score faible (ce qui signifierait une réorganisation à la marge des représentations de départ). La corrélation ici semble plus forte que pour la figure 3. En effet, les deux groupes conservant les scores moyens les plus hauts sont les groupes ayant eu le moins d'interactions argumentatives, soit les groupes jaune et bleu. De même, la plus forte baisse du score moyen est à attribuer au groupe vert, qui fait partie des "groupe +" lors du deuxième travail de groupe. Il faudrait évidemment plus de groupes pour que l'on puisse tirer une conclusion de ce deuxième travail, qui supporte des exceptions : parmi les groupes +, le groupe gris enregistre la plus faible baisse du score moyen et un score moyen qui reste dans les deux cas supérieur à la moyenne ; parmi les groupes -, le groupe noir a le troisième score moyen le plus faible lors de la deuxième passation, mais une faible baisse du score entre les deux passations.

3.2.2. Evolution des représentations pour les « groupes + » et les « groupes - »

Nous entrons avec plus de précision dans le lien entre score d'argumentation et score moyen des représentations en comparant, pour chaque travail, la moyenne des trois groupes ayant le plus argumenté à celle des trois groupes ayant le moins argumenté. Nous séparons donc l'analyse du travail de groupe 1 (lien entre jeunes, emploi et salaire), mis en lien avec 5 affirmations du questionnaire, et l'analyse du travail de groupe 2 (freins et moteurs des choix d'orientation), mis en lien avec 2 affirmations du questionnaire. Nous faisons ce choix qui prend en compte le fait que les travaux de groupe insistent sur quelques notions en particulier, qui sont directement liées à quelques affirmations, mais pas au questionnaire dans son ensemble.

3.2.2.1 Premier travail de groupe.

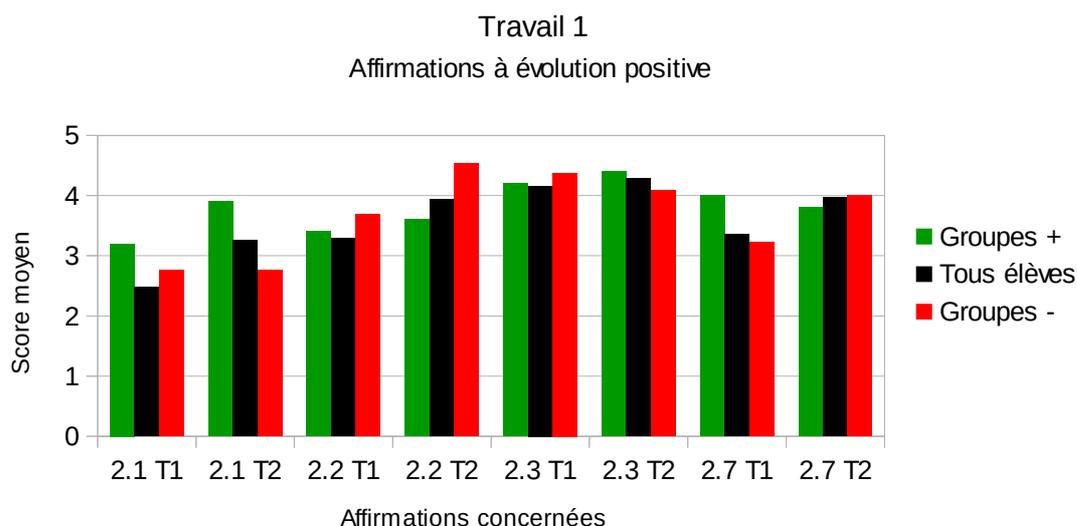


Figure 5. Evolution des scores moyens pour les affirmations dont le score doit augmenter.

La figure 5 représente les quatre questions (à attendu d'évolution positive) que nous avons choisi d'analyser pour les mettre en lien avec le premier travail de groupe. Lecture : Pour l'affirmation 2.1, lors de la première passation (2.1 T1), le score moyen des "groupes +" est de 3,2. Lors de la deuxième passation (2.2 T2), celui-ci est de 3,8. L'augmentation est donc de 0,6 point. Dans cette figure, pour que l'hypothèse soit vérifiée, il faudrait que la moyenne des scores des "groupes +" soit, lors de la deuxième passation, à un niveau plus élevé que la moyenne des scores des "groupes -", ou alors que la hausse du score entre les deux passations soit plus forte pour les "groupes +" que pour les "groupes -".

Toutes les affirmations pour lesquelles nous attendions une évolution positive connaissent une évolution positive, à l'exception de l'affirmation 2.3 pour les groupes "-" et de l'affirmation 2.7 pour les groupes "+". L'affirmation 2.1 (avoir des diplômes protège contre le chômage) irait plutôt dans le sens de la validation de notre hypothèse : les groupes + connaissent une hausse de 0,7 points pour atteindre un score moyen de 3,9/5 ; les groupes – ont une moyenne équivalente lors des deux passations (2,77/5), et sont donc en dessous de la moyenne des 56 questionnaires (qui passe de 2,48 à 3,26/5). L'affirmation 2 (L'absence de diplôme augmente le risque de chômage), au contraire, invalide parfaitement notre hypothèse, puisque non seulement la hausse du score moyen est beaucoup plus forte pour les "groupes -" (0,85 point en plus contre 0,2 pour les groupes +), mais les "groupes +" passent en dessous de la moyenne des 56 questionnaires pour la deuxième passation (avec un score moyen de 3,6 contre 3,93 pour tous les élèves), et les "groupes -" ont un score moyen très élevé (4,54 lors de la deuxième passation).

L'affirmation 2.3 (tous les diplômés ne sont pas équivalents pour trouver un emploi) valide l'hypothèse dans une certaine mesure : les "groupes +" passent d'un score moyen de 4,2 à 4,4/5 (donc avec déjà une forte adhésion à l'affirmation au départ), quand les "groupes -" passent de 4,38 à 4,08 (avec également une forte adhésion à l'affirmation, donc, mais qui baisse, contrairement à l'attendu). L'affirmation 2.7 (Poursuivre des études pour obtenir un diplôme élevé permettra d'avoir un revenu plus élevé), enfin, va dans le sens opposé à celui attendu : les "groupes +" passent de 4 à 3,8, quand les "groupes -" passent de 3,23 à 4. Il est tout de même à noter que de manière générale, cette question est celle qui fait le plus consensus, elle est celle dont l'écart à la moyenne est de 0,67, en moyenne pour les 56 élèves.

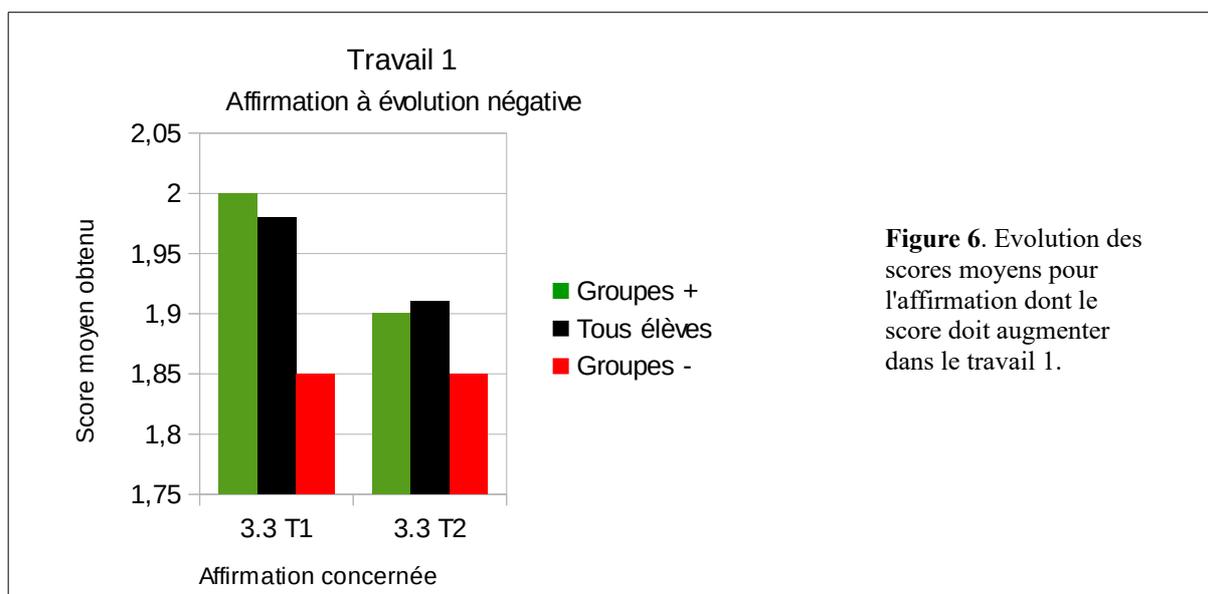


Figure 6. Evolution des scores moyens pour l'affirmation dont le score doit augmenter dans le travail 1.

La figure 6 représente l'affirmation (3.3 les études en lycée professionnel permettent d'avoir un salaire plus élevé) pour laquelle l'attendu d'évolution est négatif. Nous mettons en lien cette affirmation avec le deuxième travail. La lecture est la suivante : les "groupes +" passent d'un score moyen de 2/5 à un score moyen de 1,9, quand les "groupes -" conservent un score moyen de 1,85, soit une baisse plus forte pour les "groupes +", ce qui serait en lien avec notre hypothèse (plus d'interactions argumentatives dans le groupe : une réorganisation des représentations plus importante). La différence entre l'évolution des représentations des deux ensembles est trop faible pour être significative, l'accord sur la phrase étant plutôt partagé dès le départ (aucun élève ne donne un score supérieur à 4 pendant la première passation, seul 1 élève accorde pour la deuxième passation un score de 4/5 à cette affirmation).

3.2.2.2. Deuxième travail de groupe.

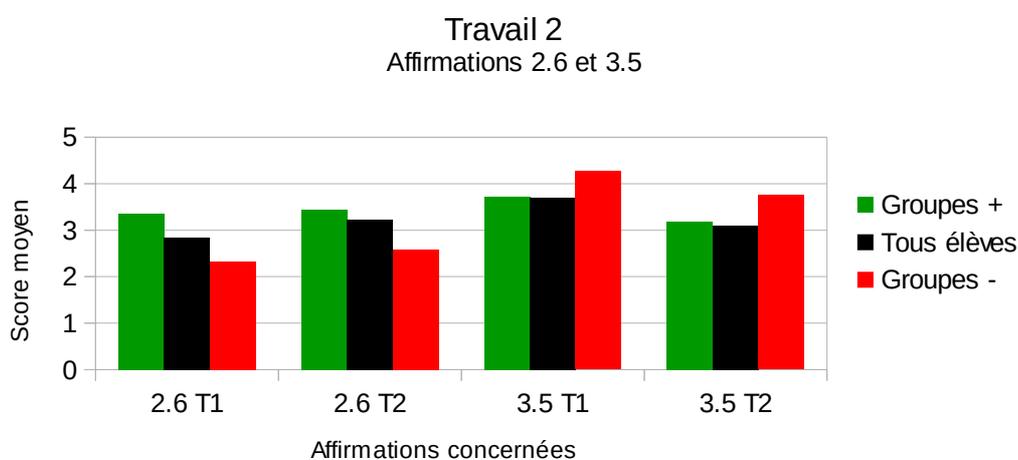


Figure 7. Evolution des scores moyens pour les affirmations du travail 2.

Dans la figure 7, nous mettons en lien deux affirmations qui correspondent à ce qui a été discuté par petits groupes lors du deuxième travail de groupe (autour des freins et des moteurs à l'orientation vers les études longues, en mettant en lien les représentations de la classe avec un tableau statistique et un témoignage). La lecture est la même que pour les figures précédentes.

Pour l'affirmation 2.6 (Quand on est issu d'un milieu social favorisé, on a plus de chances que les autres de réussir des études longues) il était attendu une évolution positive, même si le mot "réussite" crée des débats pour sa définition dans les différents groupes. L'évolution est positive pour les "groupes +", le score moyen passant de 3,36 à 3,45 (réorganisation faible des représentations), elle l'est également pour les "groupes -", le score passant de 2,33 à 2,58 (soit une réorganisation légèrement plus forte des représentations, mais restant à un niveau moyen d'accord avec l'affirmation). L'hypothèse est ici contredite dans une certaine mesure, puisque la réorganisation est plus forte pour les "groupes -". En revanche, le score attendu est plus adapté pour les "groupes +".

Le cas de figure est exactement le même pour l'affirmation 3.5 (Les études en lycée professionnel attirent autant des élèves de milieux favorisés que de milieux défavorisés), puisque le score moyen des "groupes +" passe de 3,73 à 3,18, soit une baisse de 0,55. Le score moyen des "groupes -" passe de 4,27 à 3,75, soit une baisse de 0,53. La différence est minime, mais la réorganisation est plus forte pour les "groupes +", et le niveau d'accord avec la phrase plus proche de ce qui est attendu.

4. Analyse.

4.1. Cadre de la recherche.

La recherche menée ici porte sur la réorganisation des représentations à travers la compétence d'argumentation, avec la problématique suivante : Les dialogues argumentatifs entre élèves permettent-ils la réorganisation des représentations ? Nous postulons alors, pour répondre à cette problématique, que lors d'un travail par petits groupes de discussion, le score d'argumentation allait déterminer une plus ou moins grande réorganisation des représentations. Plus il y a d'interactions argumentatives dans un petit groupe, plus les représentations seraient alors à même d'évoluer.

Pour tester cette hypothèse, nous avons donc décidé d'aborder lors d'une séquence une question vive en sciences économiques et sociales, autour du lien entre les jeunes, le diplôme et l'emploi. Au programme de l'enseignement d'exploration en Seconde, la question "*Le diplôme : un*

passerport pour l'emploi ?", nous semblait tout à fait adaptée pour faire travailler l'argumentation, en considérant que les élèves ne sont pas, sur ce sujet, dénués de représentations préalables. Nous pouvions donc envisager de nous servir de ces représentations pour mener à bien la séquence, et pour tester l'hypothèse. En face de ces représentations, pour ancrer le savoir dans une démarche d'objectivation, plusieurs autres compétences ont été travaillées : maîtrise de la lecture d'un tableau statistique à double-entrée ; capacité de synthèse d'un document texte ; rédaction d'une argumentation pour l'évaluation sommative. Par la posture que nous avons souhaité adopter sur l'ensemble de la séquence, nous avons tenté de susciter la participation et, principalement, l'étayage des points de vue de chaque élève, confronté à des documents factuels. Les éléments théoriques, lorsqu'ils ont été amenés aux élèves, l'étaient avec un contexte : les données sont construites, fiables dès lors que leur méthodologie est présentée. Les phases de travail successives, lors de la séquence, montrent bien un souci de la démarche d'objectivation, dans un triple mouvement, répété deux fois dans la séquence : 1/ prise de représentations ; 2/ confrontation des représentations au(x) document(s) et justification des choix par les élèves ; 3/ étayage par l'enseignant et synthèse commune des conclusions de chaque document ou discussion.

4.2. Ce que disent les résultats, et ce qu'ils ne disent pas.

Les résultats que nous avons obtenus ne sont le reflet que de deux moments sélectionnés dans la séquence complète. Il a paru important de les situer dans l'explication de la démarche : si nous n'avons analysé que deux passages, l'ensemble de la séquence était tourné vers l'argumentation. Les moments d'abstraction réservés dans le cours (lors de la construction régulière d'une trace écrite commune) ont servi également aux élèves à apprendre à argumenter, à argumenter pour apprendre. Aussi, nos résultats ne peuvent être vus que dans cette perspective, et c'est la limite qui semble la plus forte : notre hypothèse n'est ainsi pas entièrement vérifiée, ou vérifiable, parce que nous n'avons pas réussi à isoler l'effet du travail de dialogue argumentatif en petits groupes du reste de la séquence. Sur les conseils, nombreux, qui nous ont été prodigués durant l'ensemble de cette recherche, nous avons construit une séquence qui nous est apparue cohérente et répondant aux objectifs que nous nous étions fixé. L'hypothèse n'est pour autant pas confirmée, puisque certains résultats vont tout à fait à l'encontre de ce que nous attendions. En revanche, l'hypothèse n'est pas non plus infirmée, puisque certains résultats l'illustrent parfaitement. Dans les deux cas, ces résultats nous paraissent trop insuffisants pour que nous puissions en retirer une conclusion claire et limpide. Nous allons alors ici exposer des questionnements, et ce que la séquence (du questionnaire pré-test à l'évaluation) nous a apporté en termes de pratique professionnelle, d'illustrations de notre état de l'art. Aussi, nous procédons en revenant sur les points saillants qui ont présidé à la

construction de la séquence : réorganisation des représentations (4.2.1) ; dialogue argumentatif (4.2.2) ; posture de l'enseignant (4.2.3) ; autres biais et difficultés rencontrées (4.2.4).

4.2.1. Les représentations se réorganisent.

Nous souhaitons que les représentations des élèves se structurent à travers la séquence que nous mettons en œuvre. Les résultats obtenus permettent de conclure à une certaine efficacité de la séquence sur cette réorganisation. Effectivement, dans les deux classes, dans quasiment tous les cas de figure, le score de représentations attendu va dans le bon sens entre la première passation du questionnaire et la seconde. Nous avons également vu que les représentations évoluaient dans les deux classes, avec une différenciation pour certaines questions, qui nous permet, mais nous y reviendrons, d'atténuer l'effet-maître.

Le questionnaire a été construit en suivant les principes posés par Abric, en plusieurs phases : évocation hiérarchisée d'abord (analyse qualitative) ; ordre d'importance de certaines propositions par rapport à d'autres (ce que nous avons transformé en scores, pour une utilisation simplifiée des données). Il nous semble qu'une partie importante a été mise de côté dans ce questionnaire, qui aurait peut-être permis de dépersonnaliser plus aisément les représentations, et donc de rentrer plus facilement dans le noyau dur des représentations : à aucun moment il n'est fait mention de "ce que pensent les autres". Effectivement, Abric conseille également, dans une procédure de prise de représentations, pour que la parole se sente plus libre de s'exprimer, qu'il figure une partie où les apprenants puissent dépersonnaliser ce qu'ils disent. En lieu et place de "votre avis sur...", se trouverait alors, pas forcément à chaque fois, "ce que la société pense de...". Les élèves pourraient donc se situer en continuité ou en opposition, et plus seulement exposer leur opinion, avec le risque fort de "donner la bonne réponse", dans la continuité de ce qui est attendu du "métier d'élève".

L'outil de mesure utilisé (le score de représentations et son évolution entre les deux passations) n'est peut-être pas le plus performant. Effectivement, si nous avions à construire un nouveau questionnaire sur le même sujet, nous formulerions quelques questions plus précisément, et centrées uniquement autour de la séquence (par exemple nous enlèverions les affirmations portant sur "votre avis sur les personnes au chômage"). Celles-ci ne font qu'ajouter une variable supplémentaire, et peuvent détourner l'objectif pédagogique recherché à travers la séquence vers un questionnement parasite. Dans les scores moyens des trois affirmations liées aux personnes au chômage, l'évolution est très faible entre les deux passations, ce qui nous permet dans le même temps de mettre l'accent sur l'efficacité de l'évolution des représentations sur les affirmations

traitées lors de la séquence.

Peut-être enfin que le résultat n'est pas celui escompté parce que les représentations partaient déjà d'un niveau plutôt "juste" selon nos attendus. Ainsi, ce serait le choix de la question vive qui serait ici mis en cause. Effectivement, une question vive ne l'est que si elle est discutée à l'intérieur des trois types de savoirs chez Legardez (savoirs de référence, savoirs sociaux ou naturels, savoirs scolaires). Ici, les savoirs de référence autour de l'idée de déclassement font débat dans le champ disciplinaire. Nous avons construit la séquence (donc les savoirs scolaires) pour faire en sorte justement que cette question soit socialement vive. En revanche, les savoirs sociaux ou naturels, construits en dehors du système scolaire, ne sont ici peut-être pas autant en tension que nous pouvions le prévoir. Selon ce que nous avons retenu de l'analyse de Legardez, notre séquence a rempli une partie de son efficacité : le sujet choisi ici aurait normalement rendu complexe la réorganisation des représentations (du fait justement de processus de réfutation plus forts sur des questions vives), or les représentations ont clairement évolué (certaines à la marge, et avec des désaccords subsistant sur certaines questions). Rien ne nous empêche d'extrapoler alors notre hypothèse, en postulant que celle-ci aurait été plus adaptée sur des sujets plus "socialement vifs". Nous avons eu l'impression, dans les discussions ou les justifications énoncées par les élèves, que l'intérêt du diplôme en soi n'est pas vraiment remis en cause tout au long de la séquence. En revanche, les groupes de discussion ont beaucoup plus questionné la correspondance entre le niveau de diplôme et le marché de l'emploi, ce sur quoi la séquence aurait pu être plus centrée.

4.2.2. L'argumentation : un temps long d'apprentissage.

Les scores d'argumentation relevés durant les deux phases de travaux de groupe questionnent plusieurs aspects, qui apparaissent évidents. Le deuxième travail (qui met en lien les choix d'orientation et l'origine sociale) fait débattre plus intensément que le premier travail. On peut observer que les élèves cherchent à relativiser l'influence du milieu social sur le choix d'orientation dans leur argumentation, par exemple en lisant les chiffres avec l'interprétation inverse de ce que nous avons pu attendre (parmi les enfants bacheliers de cadres supérieurs, 24 % ont obtenu un autre bac que le bac général, alors que nous attendions plutôt que le chiffre soit lu dans le sens de 76 % ont obtenu le Bac général). Dans le premier travail, qui confronte des représentations dessinées à un tableau statistique, les arguments sont plus descriptifs et ne s'appuient pas forcément sur l'explicitation des faits, mais plus des représentations. Lorsque les données chiffrées sont utilisées, elle ne le sont que dans une perspective d'illustration d'un accord préalable. Ce ne sont que rarement des données chiffrées pour contredire une représentation énoncée avant, quand bien même était-ce la demande de ce travail.

Il nous apparaît que nous avons été clair dans ce que nous attendions de la séquence, même si nous avons procédé à plus d'ajustements et d'explicitation de la consigne dans le premier travail de groupe. Le deuxième travail de groupe a "pris" plus rapidement, les élèves comprenant plus aisément les enjeux de la discussion. Cette observation des groupes durant le travail en classe nous amène à la conclusion suivante : nous avons pris le parti de nous dire, à l'instar de la théorie de l'argumentissage de Schwarz et Baker, que par l'argumentation, les élèves allaient apprendre et donc réorganiser leurs représentations, et que la séquence servirait également, par la posture de l'enseignant poussant les élèves à justifier leurs positionnements, à travailler et à apprendre l'argumentation. Au regard de la séquence telle qu'elle a été réalisée, il nous semble important de s'arrêter tout de même sur le fait que l'argumentation est une habitude à prendre, et tous les élèves n'ont pas l'habitude de prendre la parole et de défendre leur position. Si l'argumentation a pu sembler efficace dans certains groupes, elle n'a pas donné ce qui était attendu dans d'autres groupes. Peut-être parce que les premiers groupes se sont appropriés au préalable les codes scolaires et qu'ils ont réussi dans leurs arguments à utiliser les données chiffrées ou des éléments du témoignage. Il est donc probable que le travail d'argumentation en Sciences Économiques et Sociales mériterait certainement un temps d'habituation et de pratique plus long.

La retranscription des travaux de groupe illustre parfaitement les rôles définis par Albe lors d'une discussion argumentative en petit groupe. Dans de nombreux groupes se dégage effectivement un leader, qui relance la conversation en imposant ses idées, parfois rediscutées, parfois simplement validées. Cela permet de poser la question de l'habitude de l'argumentation : si notre hypothèse n'est pas entièrement ou clairement confirmée, peut-être est-ce parce que nous ne prenons pas en compte le fait que certains élèves ont bien compris que la réponse sera de toute façon discutée en grand groupe, et donc que, même s'ils ont des capacités en argumentation, ils ne vont pas les exploiter comme ils le pourraient. Ce seront ceux-là également qui pourraient avoir des représentations déjà justes. Le niveau d'intériorisation du "métier d'élève" est à prendre en compte et, compte tenu de l'anonymat des réponses, nous ne pouvons pas savoir si les élèves des "groupes -" sont également les élèves qui ont des représentations très justes au départ et/ou une habitude d'argumentation plus grande au départ.

Nous avons choisi de parler de dialogue et non de conflit, pour insister sur ce que Weisser (2003) nomme "l'ajustement réciproque des significations". Plutôt que de confrontation, une recherche de consensus autour de conclusions communes. Si les résultats escomptés ne sont pas ceux finalement observés, peut-être est-ce parce que nous n'avons pas pris en compte deux éléments : tous les élèves n'avaient pas les mêmes outils au départ pour exploiter leur capacité

d'argumentation, ou même d'expression de leur opinion ; la séquence menée ne comprenait pas seulement une construction du savoir à l'intérieur des petits groupes, mais bien une construction par la classe d'une trace écrite validée et reprise par tous. Aussi, certains éléments de l'argumentation dans certains petits groupes sont passés à côté d'un étayage ou d'une justification plus précise. Par là même, nous n'avons pas réussi à isoler l'effet des travaux de groupe dans l'évolution des représentations. Nous avons questionné, en construisant la séquence d'apprentissage, la pertinence d'un "groupe-test", où la séquence aurait été menée différemment, avec moins d'interactions "dirigées", pour mesurer la différence dans l'évolution des représentations. Nous avons finalement décidé d'avoir une même séquence pour les deux groupes-classes, pour avoir un matériau plus représentatif, mais il apparaît de fait difficile de tirer une conclusion sur les travaux d'argumentation en petit groupe. La solution serait éventuellement d'envisager, sur une seule petite partie du cours, que le travail d'argumentation et la synthèse se fassent entièrement par petits groupes, sans reprise collective sur cette partie. Ainsi, lors de la deuxième passation, l'effet de la reprise en classe s'estomperait, puisque chaque groupe aura considéré d'une manière différente le sujet.

4.2.3. L'enseignant : une place discursive en construction.

Tout l'objet de la séquence menée était, pour reprendre l'analyse de Muller Mirza (2015), de laisser aux élèves certains espaces dans la séquence pour prendre une "place discursive haute". Nous cherchions alors à amener les élèves à argumenter dans un cadre de confiance, notamment en les faisant étayer leur point de vue lors de leurs prises de parole en classe, lorsque l'enseignant valide et se sert de ce qu'ont pu retirer les élèves de leurs échanges en petits groupes. Les deux enseignants menant la séquence étant stagiaires, l'objectif de la séquence était aussi d'amener quelques pierres à notre pratique professionnelle. La séquence a donc été conduite légèrement différemment de celles que nous avons pris l'habitude de faire. Aussi, la réalisation de la trace écrite à travers le prisme des conclusions des élèves a été un parti pris intéressant, même si nous avons déjà noté que nous n'avions pas pu revenir sur l'ensemble des conclusions discutées lors des travaux de groupe (ce dont nous nous sommes rendus compte lors de la retranscription). La posture d'observation adoptée lors des travaux en petits groupes amène à prendre en compte les rôles différenciés de chaque élève parmi un groupe, et de chaque petit groupe parmi la classe. Ce qu'en retire l'enseignant est riche, en termes de gestion des interactions des élèves, de différenciation pédagogique, puisque la discussion est nourrie différemment selon les groupes et que l'enseignant adopte différentes stratégies selon le groupe qu'il a en face de lui : soit il questionne pour faire aller un peu plus loin que ce qui a déjà été dit, soit il fait reformuler ce qui est en train d'être dit, soit il lance la discussion en prenant un exemple ou en posant une question simple. La posture qui consistait à faire justifier

systématiquement les élèves (en leur faisant exemplifier ou préciser ce qu'ils entendaient par un terme de vocabulaire par exemple) a été riche de questionnements pour des jeunes enseignants déjà habitués à apporter des éléments, peut-être trop vite au vu des objectifs de la séquence dispensée.

Nous avons voulu voir, dans les résultats, si l'effet-enseignant, qui décrit spécifiquement l'effet des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves, était visible. Nous avons alors distingué les deux classes dans l'évolution des représentations, et nous avons choisi de ne pas garder ces résultats, puisqu'ils s'annulent : sur certaines affirmations, les représentations évoluent plus fortement dans une classe ; sur d'autres affirmations, les représentations évoluent plus fortement dans l'autre classe. En moyenne, les évolutions sont relativement équivalentes, et les différentiels importants se compensent. On peut en conclure qu'il y a un effet-enseignant relativement limité, ou alors que chaque enseignant a insisté plus lourdement sur un aspect plutôt qu'un autre, ce qui a donc amené à une réorganisation un peu plus forte sur une affirmation plutôt que sur une autre.

4.2.4. Autres biais et questionnements.

L'hypothèse postulée n'est donc pas vérifiée, en tout cas pas assez nettement pour conclure à une confirmation. En revanche, une nouvelle recherche partant de la même hypothèse serait tout à fait envisageable, notamment en éliminant les différents biais, qui représentent soit des contraintes que nous avons déjà identifiées avant (effet-enseignant, habitude de l'argumentation selon la classe et contextes d'enseignement différents), soit des biais que nous avons identifiés lors de la menée de la séquence (pertinence du questionnaire notamment, effet de l'horaire, peut-être plus propice dans une des deux classes à la tâche complexe demandée).

Sur l'analyse des données, plusieurs questionnements ont été les nôtres. Les mots libres donnés par les élèves dans la question 1 du questionnaire, s'ils sont intéressants dans la construction du questionnaire, sont plus difficiles à exploiter en données. S'agissant d'une question dont nous doutons, dans nos classes, qu'elle ait été particulièrement vive telle qu'elle a été abordée, ces mots ont simplement permis de montrer que leur utilisation est plus précise et s'appuie notamment sur des éléments nombreux du cours lors de la deuxième passation. Le "noyau dur", en revanche, donc les mots qui reviennent le plus souvent et qui sont très fortement priorisés par les élèves, reste le même lors de la première et de la deuxième passation, et que ce sont trois mots qui ne sont pas issus du cours (études, argent, avenir). Il a certainement manqué aussi la retranscription de tous les moments de cours en grand groupe, pendant lesquels étaient construites les traces écrites collectives. Cela aurait permis de voir plus précisément l'argumentation différente selon la classe autour des conclusions retenues, et peut-être d'isoler plus précisément l'effet-classe dans les résultats. Dans

l'analyse des retranscriptions, pour laquelle nous avons mis un temps assez long à décider de ce que nous retenions comme étant ou non de l'argumentation, il semble également très complexe d'avoir une interprétation commune de ce qui relève de l'argumentation ou de ce qui n'en relève pas. Nous avons donc effectué plusieurs doubles-codages (chaque enseignant analyse un travail de groupe seul, puis on discute de nos choix respectifs, et ainsi on affine l'analyse pour les travaux de groupe suivants). Nous notons une surreprésentation possible, dans certains groupes, des propositions justifiées, notamment lorsqu'il s'agit de reformulations d'élèves, reprenant une idée émise par d'autres élèves du groupe. Cette surreprésentation amène un biais que nous n'avons donc pas mesuré dans les résultats.

Évidemment, les difficultés techniques représentent également des biais. Des raisons techniques, sur lesquelles nous n'avons pas pris, ont amené une difficulté supplémentaire : problèmes d'enregistrement (incomplets, inaudibles...), absences de certains élèves (donc moins d'élèves dans certains groupes pour l'un des deux travaux), durée du travail de groupe (pour le premier groupe, une classe aura eu droit à quelques minutes de moins que pour l'autre classe, en raison de contraintes horaires).

Dans l'analyse des résultats, pour prolonger notre hypothèse, nous n'avons absolument pas anticipé le fait que les représentations allaient dès le départ être plutôt justes en moyenne. Dans une analyse plus approfondie des résultats, nous pourrions alors mettre en lien, comme nous l'avons fait, un score d'argumentation et un score d'évolution des représentations, et ajouter à cela le niveau de départ des représentations. Si les élèves partent d'une représentation très erronée, évoluent-ils plus dans leurs représentations que les élèves qui partent d'un niveau très juste ?

Conclusion : "On va pas contredire direct, après il va nous demander des arguments"⁷.

Les interactions argumentatives, dont nous supposons qu'elles permettent, en petits groupes, de faire évoluer les représentations relativement à leur quantité, ont été l'objet, lors de cette séquence, d'un apprentissage. Les élèves auront, dans une certaine mesure, appris à argumenter par une confrontation de leurs propres représentations à des faits, en devant utiliser ces faits pour justifier leur point de vue. Ils auront également argumenté pour apprendre. Seulement dans cet "argumentissage", pour reprendre la terminologie de Schwarz et Baker (2015), nous n'avons pas suffisamment pris en compte le temps long de l'apprentissage de l'argumentation.

Par exemple, pour faire entrer des élèves de Seconde dans un document statistique

⁷ Extrait de la retranscription d'un travail de groupe.

complexe, il faut nécessairement un temps conséquent, pour permettre d'appréhender la méthodologie (et ainsi comprendre le sens des chiffres), pour lire des données selon un ensemble défini... Nous avons ainsi constaté, dans un premier travail de groupe, que l'appropriation par les élèves du premier tableau statistique a été laborieuse. Les chiffres sont très peu utilisés par les élèves pour justifier leur propos, et donc l'argumentation développée n'est pas étayée par les apports que nous avons mis en place.

Nous aurons pu mettre en lumière l'efficacité d'une telle séquence sur les représentations des élèves, qui s'organisent et s'affinent entre la première prise de représentations et la deuxième passation du questionnaire, qui nous a permis de mesurer cette évolution. Cette séquence ouvre également de nombreuses pistes de réflexion quant à la manière de faire travailler l'argumentation aux élèves : quel(s) dispositif(s), quelle autonomie, quel étayage par l'enseignant, quelle construction de connaissances à travers le dialogue argumentatif mis en place... Au final, si effectivement l'hypothèse n'est pas vérifiée, elle est toujours vérifiable, en précisant encore les contours de l'expérimentation en classe.

Bibliographie

Abric, J-C. (2005). *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Toulouse : ERES.

Albe, V. (2006), « *Procédés discursifs et rôles sociaux d'élèves en groupes de discussion sur une controverse socio-scientifique* », Revue française de pédagogie n°157.

Astolfi, J-P., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y., Toussaint, J. (2008), *Mots-clés de la didactique des sciences*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Beitone, A., Legardez A. (1995). Enseigner les sciences économiques : pour une approche didactique. *Revue française de pédagogie*, 112, 33-45.

Cariou, D. (2012), *Ecrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Delarue-Breton, C. (2016). *Le dialogal et le dialogique : quelques remarques sur les heurs et malheurs de l'interaction verbale en classe de français*. Actes du Vème Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF), Symposium Linguistique et didactique. Tours.

Dollo, C., Johsua, S. (2002), Conceptions d'élèves et diversité des paradigme en sciences économiques et sociales (l'exemple du chômage), *Année de la recherche en Sciences de l'Éducation*, 181-208.

Filliettaz, L., Schubauer-Leoni, M-L. (dir.) (2008), *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck.

Gaussel, M. (2016). *Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen*. Dossier de veille de l'Institut Français de l'Éducation, n°108, février. Lyon : ENS de Lyon.

Jodelet, D. (2003), *Les représentations sociales*, Paris : PUF.

Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V., Miller, S. (dir.), (2009). *Vygotski et l'éducation Apprentissages, développement et contextes culturels*. Paris : Retz.

Legardez, A. (2004). L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique : l'exemple de questions économiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 30-3, 647-665.

Legardez, A. et Simonneaux, L. (dir.) (2006), *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*. Coordonné par Alain. Paris : ESF éditeur.

Muller Mieza, N., Buty, Ch. (2015). *L'argumentation dans les contextes de l'éducation*. Bern : Editions Peter Lang.

Piatelli-Palmarini, M. (1979), *Théories du langage, théories de l'apprentissage : Le débat entre Piaget et Chomsky*. Paris : Le Seuil.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2013), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Genève: Université de Genève.

Vygotski, Lev. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Weisser, M. (2003). *La gestion didactique des situations d'argumentation orale*. Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle n°36/3, U. Caen, 49-76.

Annexes

1. Questionnaire Formation & Emploi.

Dans le cadre d'une recherche en pédagogie, nous vous remercions de bien vouloir prendre quelques instants pour compléter le questionnaire ci-dessous. Ce questionnaire est entièrement anonyme. Aucune analyse ne pourra être personnellement associée à vous. Il ne s'agit pas d'une évaluation. Ce questionnaire ne donne donc lieu à aucune note. Votre participation n'est pas obligatoire.

Le refus de participer ne vous pénalisera en aucun cas pour vos activités au lycée.

1) a) Lorsque vous entendez le mot "Diplôme", quels sont les cinq premiers mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit ?

b) Maintenant, classez ces mots ou expressions dans l'ordre d'importance que vous leur accordez. Mettez le chiffre 1 devant le mot ou l'expression qui est pour vous le plus important quand on parle de diplôme, puis le chiffre 2, et ainsi de suite, par ordre d'importance décroissante jusqu'à 5.

2) Votre avis sur les diplômes

Indiquez votre degré d'accord avec les affirmations suivantes (de pas du tout d'accord à tout à fait d'accord).

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
	1	2	3	4	5
1- Avoir des diplômes protège contre le chômage.					
2- L'absence de diplôme augmente le risque de chômage.					
3- Tous les diplômes ne sont pas équivalents pour trouver un emploi.					
4- Seul un niveau de diplôme élevé protège du chômage.					
5- Une société n'a pas besoin que tous les jeunes poursuivent des études longues.					
6- Quand on est issu d'un milieu social favorisé, on a plus de chances que les autres de réussir des études longues.					
7- Poursuivre des études pour obtenir un diplôme élevé permettra d'avoir un revenu plus élevé.					

3) Votre avis sur les lieux d'études

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
	1	2	3	4	5
1. ... les études en lycée professionnel permettent moins facilement de trouver un emploi.					
2. ... les études en lycée professionnel permettent moins souvent d'avoir un emploi stable.					
3. ... les études en lycée professionnel permettent d'avoir un salaire plus élevé.					
4. ... les études en lycée professionnel ne permettent pas facilement de poursuivre des études longues par la suite.					
5. ... les études en lycée professionnel attirent autant des élèves de milieux favorisés que de milieux défavorisés					

4) Votre avis sur les personnes au chômage

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
	1	2	3	4	5
1. Les chômeurs n'ont pas fait d'études longues.					
2. Les chômeurs ne viennent pas de milieux sociaux favorisés.					
3. Les chômeurs n'ont pas le baccalauréat.					

Quel est votre numéro d'identification (4 derniers chiffres du numéro de téléphone) ?

2. Séquence de cours.

Chapitre : Le diplôme, passeport pour l'emploi ?

Durée estimée : 3h.

Objectifs :

- 1) Montrer que le diplôme peut protéger de l'emploi
- 2) Montrer que tous les diplômes ne se valent pas (Bac pro Bac généré)
- 3) Expliquer comment le lien entre origine sociale et choix d'orientation nous rend inégaux face à l'emploi
- 4) Utiliser les données d'un tableau à double entrée pour justifier une réponse

1^{er} temps : Prise de représentations. 20 minutes.

- Dessinez le lien entre « jeunes, diplômés et emploi » : faire un dessin individuel en 5 minutes
- Mettre en mots ce qui ressort (faire parler 6-8 élèves)
- Les faire écrire les représentations sur le cahier (une question du document stat. Portera sur celles-ci, et on y revient en conclusion). Préciser : représentations de la classe.

2^e temps : distribution du support de cours (plan et documents), explication objectifs. 5 minutes.

3^e temps : étude du doc. Stat. 1^{ère} partie. 35 minutes.

I- A quoi servent les diplômes ?

Apport prof sur le taux de chômage (le taux de chômage ne prend pas en compte ceux qui ne cherchent pas de travail, les retraités et étudiants), et sur le salaire médian, présentation du document.

Taux de chômage : Le taux de chômage est le pourcentage des personnes faisant partie de la population active qui sont au chômage. La population active est la population en âge de travailler et qui travaille ou souhaite travailler.

Salaire médian : Salaire tel que la moitié des salariés de la population considérée gagne moins et l'autre moitié gagne plus.

1^{ère} partie des questions individuelle.

1. **Lecture.** Faire une phrase qui donne sens aux deux données entourées.
2. **Lecture.** Faire une phrase qui compare le taux de chômage des diplômés du supérieur long à celui de l'ensemble de la génération sortie du système éducatif en 2010.
3. Le niveau de diplôme a-t-il un impact sur le niveau de salaire ? Utiliser deux données chiffrées pour le montrer.
4. Le niveau de diplôme a-t-il un impact sur le taux de chômage ? Utiliser deux données chiffrées pour le montrer.

Avant la phase de travaux de groupe, même si les élèves ont écrit les représentations sur leur cahier, l'enseignant a tapé sur un diapo les représentations tirées des dessins.

4^e temps : travail de groupe autour de la reprise des représentations. 35 minutes.

15 minutes interactions en groupe, 10 minutes mise en commun, 10 minutes trace écrite+apport prof.

Par groupe de 5 (6 ou 7 enregistreurs), comparer les conclusions tirées du tableau avec la description des dessins au tableau et avec vos propres dessins.

Questions par groupe :

- 1/ Choisissez trois dessins dans votre groupe.
- 2/ Pour chacun d'entre-eux, expliquer en quoi cette représentation est contredite ou confirmée par le tableau.

3/ Cela signifie-t-il que certains dessins sont erronés ?

Préparer une intervention orale (une phrase ou deux) par groupe : répondre à la question 3 en justifiant. Cette mise en commun permettra simplement d'avoir une trace écrite commune.

Mise en commun du travail de groupe : reprise de certaines phrases.

En groupe-classe, trace écrite commune : à quoi servent les diplômes ? Dialogue collectif : qu'est-ce qu'on peut répondre à ça ?

Attendus : protection, dans une certaine mesure, contre le chômage.

Apport prof : Diplôme important en début de carrière mais ensuite l'expérience compte beaucoup (introduction de la notion de capital humain).

Doc 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

	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 complémentaire	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

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

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

Conclusions attendues :

- le niveau de diplôme protège relativement contre le chômage.
- le niveau de diplôme influence le niveau de salaire.
- le type de diplôme (spécialité) entre également en jeu (santé/social ; M2/école d'ingénieur).
- type de diplôme a une légère influence sur le niveau de salaire médian : Licence et master 2 plus faibles que certaines spécialités.

II- Comment l'origine sociale influence les choix d'orientation ?

5^e temps : Petite prise de représentations au début de la séquence. 10 minutes.

mur parlant. Nos choix d'orientation dépendent-ils de notre milieu social ? (oui/non, justifier). 2' pour réfléchir, 8' Mise en commun et trace écrite).

Trace écrite au tableau (à recopier sur le cahier) :

OUI

NON

6^e temps : Reprise du doc. Stat en classe (rapidement). 20 minutes.

Trace écrite : les grandes conclusions du 2^e doc stat (préparées à la maison).

Document 2.

Type de baccalauréat obtenu
Parmi les bacheliers d'une catégorie sociale donnée
Unité : %

	Bac général	Bac technologique	Bac professionnel
Artis., comm., chefs d'entr.	48	20	31
Agric.expl.	54	19	27
Cadres sup., prof. intel.	76	14	10
Prof. interm.	58	23	20
Empl.	49	26	24
Ouvriers	31	23	46
Retraités	38	21	41
Ens.	48	21	31

Lecture : parmi les enfants d'ouvriers bacheliers, 31 % ont obtenu un bac général en 2012, contre 76 % pour les enfants de cadres supérieurs bacheliers.

Source : ministère de l'Education nationale - Données 2012 - © Observatoire des inégalités

Questions sur le document 2 (préparées à la maison) :

1. En reprenant l'exemple de lecture, faire une phrase qui compare l'obtention du bac professionnel, pour les enfants d'ouvriers et de cadres supérieurs.
2. Quelle est la PCS dont les enfants vont le plus en bac général ?
3. Quelle est la PCS dont les enfants vont le plus en bac professionnel ?
4. En une phrase, résumer l'idée générale de ce document.

Attendu : l'origine sociale a une influence sur l'orientation en lycée.

Trace écrite : correction de leurs questions

7^{ème} temps : Etude du doc. 3. 15 minutes.

Les freins et les moteurs qui poussent à faire des études. (étude du document 3)

Document 3 : 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).

LE MONDE | 11.12.2016 | Propos recueillis par Catherine Vincent.

Edouard Louis, né Eddy Bellegueule, a 24 ans. Aujourd'hui diplômé en sociologie à l'Ecole 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 ! (...)

Lecture collective + point vocabulaire sur le texte. 5 minutes.

Réponse individuelle aux questions : entre 5 et 10 minutes.

1. Surligner tous les éléments qui ont fait qu'Eddy Bellegueule a pu sortir de son milieu social.
2. En quoi ce témoignage nuance-t-il le tableau statistique ?

8e temps : Activité finale sur la partie 2 : 10 minutes.

Par groupe de 5.

1/ En quoi ce témoignage nuance-t-il le tableau statistique ?

2/ Quels sont les freins et quels sont les moteurs qui poussent à une orientation vers les études longues (étant entendu que Bac Général prépare plutôt à des études longues) ?

Dialogue collectif qui permet de remplir au tableau le tableau suivant :

FREINS

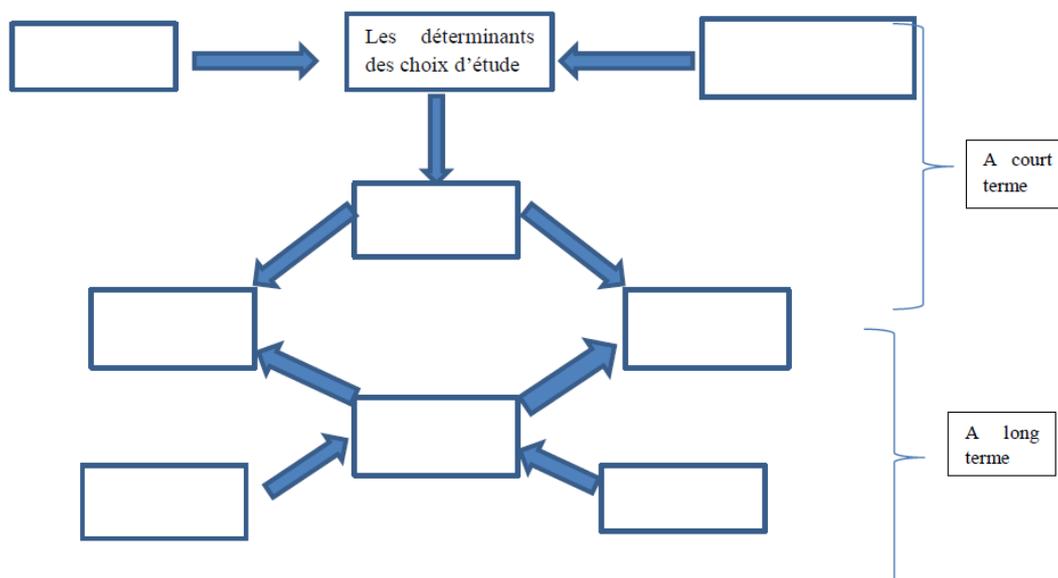
MOTEURS

9e temps : Conclusion. 15 minutes.

Expliquer court terme, long terme, rappeler que les flèches signifient toutes "influence".



Mots à replacer : Niveau de diplôme (2x), milieu social, salaire médian, autres influences (école, pairs...), taux de chômage, expérience, capital humain



3. Exemple de codage d'une retranscription : groupe Orange.

En vert : propositions justifiées.

En rouge : expressions de désaccord.

En bleu : phrases interrogatives.

Travail 1, première partie du cours, 14 minutes d'enregistrement.

(les prénoms ont été modifiés)

- Ce que je propose, c'est qu'on fasse le bâton de la parole.
- Euh, on n'est pas en maternelles, hein.
- Euh non mais faut choisir le dessin déjà.
- Ouais. Le mien il est très bien.
- Ouais mais le mien y a rien dessus.
- je suis le contradicteur.
- Jean, tiens ça a été décidé.
- le numéro 3.
- Mais non mais moi j'ai, le mauvais, j'ai, y a pas de début, y a rien.
- tiens prends le mien. Le mien, il est très beau.
- Expliquez en quoi cette représentation est contredite ou confirmée par le tableau. Bah moi je vais commencer pas le mien, dire qu'il est bien, parce que, euh... Vous m'entendez ?
- Wait for it.
- Je comprends pas le tableau.
- Bah déjà je trouve ça évident que quand on a un diplôme, on a plus de chances de trouver un emploi stable que quand on a pas de diplôme, c'est sur, que d'avoir un emploi stable. Donc, pour moi il est justifié. Ensuite, celui-ci, celui de Jacques.
- Ah on parle, on prend mon dessin aussi ?
- Bah ouais faut en prendre trois.
- Et donc tout le monde est d'accord avec Pauline, sur son dessin ?
- Oui.
- Alors moi j'suis pas d'accord avec Pauline, sur son dessin.
- Pourquoi ?
- parce que, pour la simple et bonne raison que, en fait, on a prouvé dans le tableau, et dans le tableau, le document 2, euh, le tableau ci-dessus, fin qu'on a étudié avant, il prouve très bien que, ça dépend pas si t'as un diplôme ou pas, fin ça dépend principalement de ça mais pas que, ça dépend aussi du fait, euh, du niveau de ton diplôme,
- Oui mais quand tu vois le taux de chômage il est à 48, et que
- oui, oui, non mais...
- et que tu vois que dès que t'as un minimum de salaire, euh, ça passe à 28, à 25 pardon.
- Ce que je veux dire, c'est que c'est un facteur mais pas que... C'est aussi que ça dépend de ton diplôme, le diplôme que t'as eu, et le diplôme euh... Bah c'est tout. Ça dépend le diplôme que t'as eu.
- Oui, mais il est confirmé, j'ai juste pas précisé, mais en soi, c'est juste.
- Oui, oui, bien sur, si il rate son diplôme, il aura beaucoup plus de mal, bien sur.
- Donc toi t'as fait, euh, sur ton dessin,
- Oui.
- Un p'tit bonhomme content qu'est diplômé.
- Oui.
- Qui euh...
- Qui donc est en costard parce qu'il a un beau métier, et qui...
- On dirait Patrick l'étoile de mer
- Il gagne beaucoup d'argent.
- (rires)
- Et là il est pas diplômé, donc il est pas content...
- Donc il est chômeur et il finit à la rue, et du coup il a juste quelques pièces.
- C'est trash.
- OK, bah j'suis pas d'accord avec ton dessin.
- C'est, moi j'suis pas d'accord non plus en fait.
- Moi non plus.
- J'avais juste besoin de quelque chose pour euh... J'ai juste besoin d'inspiration, mais euh...
- Déjà parce que, avec toutes les aides qu'il y a dans notre pays, les gens qui se retrouvent à la rue, c'est parce que...
- Ouais...
- Fin parce que...
- C'est les impôts qui les paient, hein.
- C'est compliqué d'arriver dans la rue, mais ça arrive...

- Mais même les gens qui font rien de leur vie, ils sont payés par l'État, hein...
- J pense que même si t'as pas de...
- Mais les impôts, c'est eux, hein...
- Non, mais les aides sociales, tout ça, mais après c'est sur tu peux te retrouver à la rue quand même hein...
- Moi j'ai juste dessiné un dessin parce que j'avais besoin de dessiner, hein, mais bon, c'est pas représentatif de mon avis.
- Ensuite le dernier dessin,...
- C'est un bonhomme.
- Ouais c'est un bonhomme.
- C'est un bonhomme qui réfléchit, alors qui a en main un diplôme, et qui réfléchit à, à est-ce qu'il va aller dans une entreprise.
- Là c'est la solution 1, là c'est la solution 2.
- Dans la solution 1, y a rien, c'est génial.
- Ah donc en fait, soit il a rien, soit il a l'entreprise. Donc en gros soit il a un travail, soit...
- (passage inaudible, rires).*
- Donc, celui-là, il a un diplôme, donc il peut, même s'il a un diplôme, avoir un travail, ou ne pas avoir de travail, ce qui est juste je pense.
- Oui mais en fait ça résume toutes les situations possibles.
- Eh bah voilà...
- Ouais, mais enfin, je veux bien être le contradicteur, mais y a un moment où je peux pas contredire ça... Fin c'est juste de la logique, quoi.
- L'eau, ça mouille. Haha.
- Bon alors, heu, cela signifie-t-il que certains dessins sont erronés ?
- Ben non mais en fait c'est moitié-moitié...
- Que certains dessins sont erronés ?
- Le dernier qu'on a vu non.
- Bah le mien déjà... Le tien, Paul, je suis désolé il peut pas être erroné puisque c'est la logique.
- Bah celui de Jacques un peu parce que bon, comme on l'a dit on peut pas se retrouver à la rue directement, il y a des étapes.
- Puis même c'est, c'est grossièrement caricaturé quoi...
- Et celui de Pauline, euh...
- Bah oui et non, déjà.
- Et celui de Pauline, comment dire, c'est trop compliqué. C'est trop brut, c'est trop...
- Simplifié ?
- C'est pas assez objectif.
- Coupure de l'enregistrement, intervention du prof pour remettre l'enregistreur en route.*
- Ouais bah, faut juste résumer à l'écrit, quoi...
- Bah je veux bien commencer, on était sur le numéro 2, alors ça c'est le mien.
- J'veux juste passer un message à celui qui écoute cet enregistrement, je vous encourage dans votre travail, et continuez dans ce que vous faites c'est très bien.
- Passage inaudible.*
- Oui, donc, pour résumer, tu dis que c'est plus compliqué de trouver un emploi stable sans diplôme, et après...
- Dans lequel, dans lequel ?
- Bah dans tous, fin on fait un résumé, on fait une synthèse.
- Tu fais un résumé, là ?
- Et, que, et... Avoir un diplôme, avoir un diplôme, euh, facilite, mais euh...
- Moi j'résume chaque dessin...
- Et ne donne pas automatiquement un emploi. Facilite l'accès, mais ne donne pas automatiquement un emploi.
- Hors sujet court.*
- Avoir un diplôme...
- Sur ce dessin, on dirait le bonhomme il a pris des substances illicites
- T'as fait quoi comme synthèse ?
- J'écris vachement bien, hein ?
- Long moment sans paroles (on imagine que chacun recopie la synthèse, puisqu'ils se font passer une feuille).*
- Prof intervient : vous avez fini la discussion ?*
- Oui.
- Prof : OK. Vous avez choisi quels dessins ?
- Bah les trois là.
- Prof : OK. Vous en avez dit quoi, par exemple sur celui-là ?
- Il est moche.
- Prof : La qualité du dessin, peu importe, mais le...

- Il est mauvais celui-là. Il montre quelqu'un qui arrive directement à la rue.
- *Prof* : il est pas forcément mauvais, il est juste...
- Exagéré.
- *Prof* : exagéré, peut-être.
- Grossièrement caricaturé.
- Et vous avez réussi à donner des, à prendre des données dans le tableau, pour justifier ?
- Oui et non.
- Pas trop.
- *Prof* : pourquoi ?
- Bah on a cité, fin on a pas cité le tableau, mais on en a parlé.
- OK. Essayez de trouver deux-trois chiffres. Là, on a presque terminé, il reste à peine 5 minutes.

Prof part.

- Fin en fait, on a fait des trucs méga en général, en fait.
- Bon, ben pour les chiffres on peut pas trop en prendre, parce que à part le premier,
- En fait j'ai fait un hors-sujet.
- Génial.

- Attendez on peut citer.

Petit passage inaudible, les élèves parlent d'autres choses.

- Euh, bah juste pour citer le tableau, afin de...
- Bah les non-diplômés ont un taux de chômage supérieur aux diplômés.
- Tu peux répéter plus fort, alors, parce que je pense que le micro t'entend très mal.
- Les non-diplômés ont un taux de chômage de 48 %.
- Voilà. Bah ouais, mais en quoi ça justifie quoi ?
- Bah ça justifie que même, heu, bah qu'il y a pas 100 % de chômage pour les non-diplômés, quoi.
- Il est vrai.
- Bah c'est, ouais, quasi la moitié, quoi.
- La moitié des non-diplômés ont des...
- C'est médian.

- Bon, celui de Pauline, par rapport au tableau, ça prouve bien que le, bah que le, le taux d'emploi n'est pas le même selon le, pas forcément selon le niveau, fin, oui selon le niveau de diplôme, mais aussi selon la spécialisation du diplôme. Et celui de Paul, bah, voilà, c'est dans la vie.

- On voit quand même dans le tableau que, par exemple, pour des fonctions comme cadre, euh,
- Pas dans ce tableau.

- Oui, mais pour ce tableau-là. Pour des positions comme cadre, par exemple, la majorité des personnes qui deviennent cadres, c'est ceux qui ont eu un Bac Général, très peu de cadres qui ont des Bac technologiques ou professionnels. Donc ça prouve bien quand même que pour certaines, euh, certains postes, c'est assez orienté au niveau des baccalauréats.

Fin de l'enregistrement.

Travail 2 (deuxième partie du cours), 10 minutes d'enregistrement.

- Alors, en quoi ce témoignage nuance-t-il le tableau statistique ?
 - Attends c'est quel tableau, c'est lui ?
 - Non c'est lui.
 - Est-ce qu'on peut supposer qu'il était fils d'ouvrier, supposer, hein, attention.
 - Ouais, fils d'ouvrier.
 - Et, euh, malgré ça, malgré le fait qu'il soit fils d'ouvrier, ben il a décidé de suivre un cursus, ben, plutôt tourné vers, euh, le Bac général.
 - Et on voit que, fin c'est bizarre c'est qu'il dit, j'viens quand même de découvrir ça à l'instant, fin, il dit que au départ, il a quand même fait un Bac littéraire, j'trouve ça pas logique.
 - Hein ?
- Inaudible.*
- Ah oui il a fait un Bac Littéraire.
 - Oui c'est entièrement ça.
 - Eh ben aller, moi j'suis là, moi, moi j'avais tout compris dès le départ.
 - Fin, nuance-t-il, nuancer, c'est... Fin non ça s'accorde juste avec le tableau statistique.
 - Ouais c'est par rapport à celui-là, ouais.
 - Ca s'accorde avec, en fait, fin oui.
 - Non.
 - Bah eh, le tableau statistique il dit pas qu'il y a aucun des fils d'ouvrier qui fait un Bac Général.
 - Oui mais il le nuance, c'est pas il s'oppose, c'est il le nuance.
 - Bah...

- Oui bah regarde...
- Il le nuance parce que...
- Y en a pas beaucoup qui...
- Il va à l'encontre de la majorité.
- On voit qu'il y a 46 % de Bac Pro contre 31 % de Bac Général pour les personnes venant, bah de, venant de milieu ouvrier.
- Eh bah, ça veut dire qu'il va pas le, ça veut dire qu'il va pas sur la majorité.
- Ouais voilà.
- Juste tu fais un Bac Général. Surtout, fin, surtout ce qu'est intéressant, c'est qu'il arrive d'une famille pauvre, surtout, en fait.
- Oui, voilà.
- Ca veut dire quoi pauvre ?
- C'est-à-dire, a grandi au sein d'une famille très défavorisée.
- Ouais mais dans le tableau.
- Ah oui dans le tableau, non.
- Donc vaut mieux, euh...
- Et ensuite quels sont les freins, et quels sont les moteurs qui peuvent pousser, non qui poussent à une orientation vers les études longues ?
- Monsieur ?
- Est-ce que parce qu'on nous dit que c'est dans le Nord et tout ça, on peut faire des suppositions sur le métier de ses parents et tout ça. Parce que là en fait on sait
- Oui oui tout à fait. Mais ce que je vous demande, c'est pas de le classer, c'est de faire le lien entre les deux. En fait, voilà, de voir, d'imaginer que lui vient de milieu ouvrier ou de milieu...
- Pour la première question ?
- Pour la première question, oui. Eh bah oui, oui, on imagine qu'il vient de milieu ouvrier, effectivement, donc, pourquoi ça vient nuancer le tableau statistique ?
- D'accord.
- Donc c'était ça.
- Et du coup, heu...
- Vient nuancer car en supposant qu'Edouard vient d'un milieu ouvrier, son cursus, euh, n'est pas celui de la majorité. De la majorité des enfants d'ouvriers.
- T'as dit quoi ?
- Euh, j'ai dit toute une phrase. J'ai dit ce témoignage vient nuancer le tableau statistique car en supposant qu'Edouard vient d'un milieu ouvrier, son cursus n'est pas celui de la majorité des enfants d'ouvriers. Oui mais vous êtes pas obligés de le réécrire comme moi, hein, vous pouvez changer les mots, tout ça, c'est l'idée qui est importante.
- OK.
- Non parce que j'ai l'impression. Moi j'l'ai dis comme ça.
- Ouais. Bah il nous faudrait un tableau.
- Quels sont les freins... (inaudible).
- Euh... Alors...
- Les freins ? Sa famille.
- Son origine sociale.
- Oui.
- Pour être plus global. Puis sa situation économique aussi, du coup.
- Et ouais
- Euh... Sa situation géographique
- Oh ?
- Bah si : "un petit village du Nord, loin de tout", et du coup il est obligé de migrer à, où ?
- Ah oui, bah ça.
- Il est obligé d'aller à Paris pour ses études, et à Amiens pour... C'est où Amiens ?
- Amiens c'est dans le Nord, c'est genre, heu...
- Ouais, fin c'est, j'suppose que c'est pas à côté de son village paumé.
- C'est dans le Nord, dans le Nord.
- Vous avez vu ? "Où une personne sur deux vote le FN".
- Oui.
- C'est grave.
- Ah j'avais pas vu le début du texte.
- Et après y a aussi le moteur. Ca peut être un moteur.
- (sur le FN), c'est là que tu te dis qu'il y a un problème.

Inaudible.

- Alors, pour résumer.
- On entend les insultes du texte.*
- Oh non, c'est trop méchant.
- Bah les cours de théâtre.
- On lui fait comprendre qu'il est différent.
- Les cours de théâtre, fin la scolarité en général.
- T'imagines, on te dit ça, "vous êtes différent", fin pas comme ça, mais...
- Après y a eu quoi, y a eu...
- ça, ça, ça.
- Ouais, t'as dit la jalousie, ouais
- Ouais ça marche.
- La jalousie, pour les gens connus, célèbres.
- Ouais.
- La détermination.
- Oui non mais...
- Bah tu...
- Après, la détermination, faut trouver les moteurs, parce que la détermination
- Bah...
- Bah le, le, vu qu'il se fait persécuter dans son enfance, c'est la volonté de changer
- La jalousie et l'envie, l'envie de changer, ouais.
- Ouais.
- La volonté de, on a mis quoi, la volonté de se défaire de ses origines sociales, tout ça, là, même par le, en changeant son nom, ça veut bien dire que
- Ah non, mais attends, on parle pas de changer, hein, on parle de, qui le pousse à une orientation vers les études longues. On parle pas de changer.
- Oui, non mais moi j'fais un parallèle.
- Vous avez marqué quoi dans le tableau ? Parce que, j'vois pas le rapport, là.
- Euh, en freins j'ai mis son origine sociale, sa situation économique et sa situation géographique.
- En moteurs, du coup, on a mis quoi ?
- La volonté de changer. Heu... Les cours de théâtre.
- Et heu, le moteur, euh,
- Et heu, y a que ça en freins ? T'as mis autre chose, Nico, en freins ? Non ?
- Non.
- Que de m'enfuir en entrant dans un lycée d'Amiens.
- Les cours de théâtre.
- Oui. Comment il s'est enfui ? Est-ce qu'il s'est enfui de sa famille, de son village, de, j'sais pas.
- non, mais c'est une expression.
- Mais oui, j'en ai conscience, mais euh, jusqu'à quel point je ne sais pas.
- Il s'est pas enfui comme ça dans un lycée.
- Ben j'sais pas.
- Peut-être il a coupé les ponts.
- Peut-être il en a eu marre il a fugué puis voilà.
- Non mais je pense, fin j'sais pas si il a coupé les ponts avec sa famille après
- Bah c'est pas sa famille qui...
- J'pense que c'est plutôt dans le sens fin...
- C'est pas sa famille qui l'a persécuté, mais quand il dit fui, il dit fuir, j'pense, le monde, euh...
- Il veut fuir le milieu.
- Il a quand même dit que son entourage lui faisait comprendre qu'il était différent.
- Oui, fin j'sais pas, j'pense que, fin je doute que ce soit son entourage qui le persécute. J'pense que quand il parle fuir, il parle fuir de...
- C'est un...
- en fait il fuit son enfance. Il veut fuir le lieu de son enfance, plus que...
- Et fuir son ancienne vie, quoi.
- Plus que fuir sa famille, parce que...
- Non mais je pense plutôt qu'il veut fuir de son village pour...
- Ouais voilà, c'est exactement ça. Bon comme moteurs ? Nico ?
- Ben j'ai mis les cours de théâtre.
- Ouais.
- Mais du coup, scolarité en général, ça veut rien dire, j'y avais pas pensé, mais...
- Bah. Moi j'ai marqué jalousie, envie, détermination.

- La jalousie pour les personnes célèbres, et la volonté de changer. Et de. De se défaire de ses origines.
- Dac. Euh... Bam, tu cales un petit effet d'imitation, euh, dans le tableau.
- D'imitation de qui ?
- Bah des personnalités. Ou c'est distinction, du coup ? Imitation ou distinction ?
- bah plutôt, il, il euh, distinction par rapport à sa famille, du coup. Après j'sais pas.
- Ouais, t'as raison. Et heu... Volonté de changer, de fuir son milieu social. Et bah je crois que c'est tout.
- Ah on parle de moi là-bas.
- Si, après, y a pas la fille là, aussi ?
- Ouais, en gros, il s'est lié d'amitié avec une fille d'universitaire.
- Elle l'encourage à changer.
- Oui, on peut le noter aussi.
- C'est vrai, ça marche.
- Ses nouveaux amis.

Fin de l'enregistrement, fin du travail de groupe.

Année universitaire 2016-2017

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Sciences Économiques et Sociales

Titre du mémoire : Argumenter pour déconstruire et organiser les représentations des élèves

Auteur : Igor Haudebourg

Résumé : Ce mémoire porte sur une expérimentation en classe d'enseignement d'exploration de Sciences Économiques et Sociales en Seconde. Autour d'une question vive (le lien entre les jeunes, le diplôme et l'emploi), nous sommes partis des représentations des élèves pour construire une séquence d'apprentissage. Dans l'objectif de passer d'une représentation à un savoir en construction, à travers le dialogue argumentatif, puis à un savoir construit, nous organisons une séquence en trois temps : représentations (les élèves donnent leur image d'un fait), argumentation (les représentations sont confrontées à des faits en petits groupes d'élèves), abstraction (validation et synthèse d'un savoir construit). L'hypothèse de la recherche est la suivante : plus il y a d'interactions argumentatives dans un groupe, plus il y a une réorganisation des représentations. Nous concluons que si la séquence a bien une efficacité pour faire évoluer les représentations sociales des élèves, l'effet des interactions en petits groupes ne peut être isolé du reste de la séquence.

Mots clés : question vive, interactions, argumentation, représentations sociales, socioconstructivisme, diplôme, emploi.

Summary : This dissertation deals with an experiment in a social sciences class of 10th grade. Around a live issue (the link between the young people, the diploma et the employment), we started from the representations of the pupils to develop a learning sequence. The aim is, from the representations, to seek a construction of knowledge, through argumentative dialogue, in order to reach a built-up knowledge. Therefore, we organize a learning sequence in three phases : representations (pupils give their image of a fact), argumentation (the representations are confronted with facts in small groups of pupils), abstraction (validation and synthesis of a built up knowledge). Here is the hypothesis of the research : the more there are argumentative interactions in a group, the more there can be a change in the student's representations. We conclude that the learning sequence is indeed efficient to make the social representations evolve, but the effect of the small groups interactions cannot be isolated from the rest of the sequence.

Key words : Live issue, interactions, argumentation, social representations, social constructionism, diploma, employment.