

Élisabeth CHATEL
Adeline RICHEL

DIALOGUES EN CLASSE ET SAVOIRS ENSEIGNÉS

Résumé : Comment le savoir dispensé en sciences économiques et sociales, discipline composite dans ses références savantes, se scolarise-t-il au quotidien ? Cet article analyse des échanges langagiers élèves-professeurs sur le thème « marchés et prix ». Il permet de montrer comment s'opère la mise en forme scolaire du savoir, par un double processus de correction et d'attribution de sens aux énoncés, conditionnant les contenus appris par les élèves.

Mots clés : Savoirs enseignés, enseignement économique et social, savoirs scolaires, transformation didactique, pratiques pédagogiques, interactions langagières.

De création récente, les sciences économiques et sociales présentent un cas original de transformation de savoirs en vue de leur enseignement. Contrairement à la plupart des disciplines du second degré, plus encore de celles qui sont enseignées dans les lycées d'enseignement général, cette discipline scolaire a pour contenu des savoirs dont l'origine savante est dispersée entre plusieurs disciplines universitaires et plusieurs « facultés ». Elle contient aussi des connaissances d'actualité issues, par exemple, de la presse économique et sociale. Ainsi elle est elle-même une recombinaison. Conscients du caractère original de leur projet, les créateurs de l'enseignement économique et sociale en B, voyaient son unité non pas dans les disciplines universitaires dont elle se nourrit, mais dans leur objet commun d'étude « la société », vue dans ses aspects actuels, contemporains. « *L'originalité de cet enseignement, écrivent-ils en 1967, est de conduire à la connaissance de nos sociétés actuelles et de leurs mécanismes, d'établir une relation jusque là incertaine entre culture et réalité économique et sociale. (...) Elle (cette discipline) ne présente pas le confort d'un enseignement clos sur lui-même.* »¹ Cette conception

¹- Instructions relatives à l'enseignement de l'initiation aux faits économiques et sociaux, circulaire n° IV 67-446 du 12 octobre 1967.

de la matière, et donc des savoirs qu'elle donne à apprendre, reste présente dans les instructions ultérieures en 1982 comme en 1988 : « *L'enseignement économique et social suppose la connaissance d'un vocabulaire, d'un nombre restreint de concepts rigoureusement définis, (...) en somme un langage (...). Ce langage, s'il doit rester simple, est cependant difficile à fixer a priori dans la mesure où l'enseignement économique correspond à plusieurs ordres d'enseignement supérieur et de recherche possédant leur problématique, leur code, leurs méthodes propres (...)* »² ou encore « *L'unité de cet enseignement est essentiellement didactique.* »³ Il n'est donc pas possible de parler pour les sciences économiques et sociales de « transposition » tout simplement, puisque l'unité de la discipline est vue d'emblée, non pas tant dans les savoirs de référence, mais dans leur objet et dans la recomposition didactique que l'enseignement est supposé opérer.

Celui-ci s'effectue selon des méthodes d'enseignement qui lui sont propres et dont il nous faut dire quelques mots, pour le lecteur qui ne serait pas familier de ses pratiques. Axée sur la compréhension du monde contemporain dans ses dimensions économiques et sociales, l'observation des faits, l'enquête sont recommandés par les instructions (1967). Diverses observations de cours nous donnent à penser que ces façons de faire originelles ont quelque peu diminué d'intensité avec ce qu'on pourrait nommer un processus de scolarisation de la discipline. De cette volonté d'ouverture de la classe sur son objet d'étude, il reste cependant quelque chose, en particulier l'importance donnée à l'étude des documents, littéraires ou statistiques, théoriques ou descriptifs, qui sont très présents dans l'enseignement et dans l'évaluation. Quant à la méthode inductive, recommandée par les premières instructions de 1967 et dans celles de 1982, elle disparaît de celles de 1988. Ces dernières ne font que recommander la mise en œuvre d'une pédagogie active.

L'enseignement a-t-il réussi à composer cette unité didactique préconisée par les instructions, comment s'est-il scolarisé pour produire de l'enseignable ? La question mérite d'être posée et nous allons

²- *Instructions relatives à l'enseignement économique et social dans les lycées*, B.O. spécial n° 24, 29-4-1982.

³- Supplément au B.O. n° 22, 9 juin 1988, p.153.

essayer d'y apporter des éléments de réponse. Cependant il est délicat de postuler, après seulement vingt-huit ans d'existence dans les lycées, de la formation d'un savoir scolaire prenant forme de « vulgate » aux sens qu'A. Chervel (1988)⁴ donne à ces expressions. Il nous a donc paru intéressant de nous mettre en quête des composantes et des caractéristiques du savoir effectivement enseigné dans les classes, au plus près de la constitution même de l'« enseignable ». En effet le savoir scolaire ne saurait, à nos yeux, s'identifier tout simplement à un texte. Certes les contenus que les professeurs prévoient d'enseigner, tout comme les notes de cours écrites prises par les élèves, sont assez analogues à un texte. On peut supposer qu'ils ont une certaine cohérence et un auteur premier, le professeur, en vue d'avoir un jour un auteur second, l'élève. Mais au moment du cours l'élève ne tient que la plume, sans pour autant pleinement concevoir le texte qu'il écrit. S'il y a bien une sorte de transfert de texte du professeur à l'élève, pour autant le processus d'enseignement mérite en lui-même attention. Nous soutenons l'hypothèse selon laquelle l'échange qui se produit dans la classe entre élèves et professeur joue un rôle dans l'apprentissage proprement dit et, en conséquence, donne forme et précise le contenu de ce qui est enseigné. Ce sont ces moments d'échange que nous avons voulu analyser.

Dans cet article nous voudrions précisément mettre en évidence certaines caractéristiques de cette mise en forme scolaire effective du savoir dont nous pensons qu'elle conditionne les contenus appris par les élèves à l'école. Notre propos prend appui sur les éléments rassemblés dans une recherche récente⁵. Celle-ci nous a permis d'analyser des séquences d'enseignement, effectuées en classe de première B durant les années 1991 et 1992 sur le thème : « marchés et prix ». Nous avons analysé des moments de cours dialogués, moments relativement fréquents dans les douze cours que nous avons observés. La production d'enseignable peut se décomposer en deux dimensions différentes : la mise au point d'un discours correct et l'attribution de sens à ce discours en direction des élèves. L'une et l'autre s'élaborent dans

⁴- A. Chervel. *Histoire de l'Éducation*. N° 38. Mai 1988. INRP.

⁵- Recherche conduite à l'INRP, Département de didactiques des disciplines. Pour plus de développement on peut consulter le rapport de recherche : « Marchés et prix : savoirs enseignés et façons d'enseigner en sciences économiques et sociales », à paraître en 1994.

dans l'interaction élèves-professeur. En puisant dans l'analyse des façons de faire de trois professeurs avec leur classe nous décrirons comment ceux-ci s'y prennent pour établir et gérer la relation des élèves aux contenus qu'ils enseignent et ainsi produire avec eux le savoir enseigné.

I. LA REFORMULATION RECTIFICATIVE ET LA PRODUCTION D'UN DISCOURS « CORRECT » DANS LA CLASSE

Le savoir qui est enseigné dans la classe se doit d'être correct c'est-à-dire scolairement valide. Les professeurs, même quand leur cours est magistral, associent d'une façon ou d'une autre les élèves à leur discours. Ils s'emploient constamment à adapter leurs propos et à rectifier les énoncés des élèves.

Une partie du travail qui s'effectue dans la classe consiste à faire reformuler par les élèves les idées qu'ils expriment spontanément ou bien les réponses qu'ils fournissent aux questions du professeur. Il est vrai comme le montre Mehan (1979)⁶ que le plus souvent c'est le professeur qui a l'initiative de ces échanges, c'est aussi lui qui les clôt quand il obtient, après un certain nombre de tours de parole, la formulation qu'il souhaite. Cette reformulation vise à énoncer, en coopération, un discours correctement exprimé en français et valide au plan disciplinaire.

La plupart des enseignants dans les classes desquels nous sommes allés témoigner de la nécessité d'apprendre le vocabulaire des économistes ou des sociologues, au delà de celle, tout aussi pressante, de rectifier l'expression française tout simplement. L'échange permet aux professeurs de vérifier que tel ou tel mot est connu des élèves, que telle notion est assimilée et utilisée à bon escient. Ce travail est comparable à l'enseignement d'une langue avec ses mots et ses raisonnements caractéristiques. Ici, c'est la langue des économistes et des sociologues dans laquelle il s'agit d'entrer.

⁶ H. Mehan. *Learning lessons. Social organisation in class room*. Harvard University Press. Cambridge Mass. 1979.

Cependant la façon de guider la parole des élèves, la latitude qui leur est laissée est plus ou moins grande, l'importance accordée à leur participation individuelle à ce dialogue varie selon les professeurs et les classes

1.1. Un dialogue très encadré

Gilles G. cherche à avoir un cours organisé, pensant qu'un cours clair et structuré aide les élèves à apprendre.

« *Je me dis depuis un certain nombre d'années qu'en passer par un apprentissage, peut-être un peu laborieux, de concepts, de mécanismes, insister sur les acquisitions lexicales, les techniques d'analyse de documents... ce n'est peut-être pas si mal que cela.* » nous dit-il lors d'un entretien.

Le cours n'est pas absolument magistral, les élèves sont sollicités, c'est un cours dialogué et le dialogue qui est une façon d'adapter le cours aux élèves, s'opère, pour l'essentiel, par le maniement d'exemples. Ce dialogue est mené par un jeu de répliques dans lequel le professeur reformule ses questions pour mieux les faire comprendre ou reformule les réponses des élèves pour aboutir à l'énoncé souhaité.

Voyons cela sur un moment de cours.

Prof : Exact, transparence du marché. C'est-à-dire, bon, on suppose que l'information circule bien, chaque entreprise fait savoir, affiche, comme par exemple, c'est obligatoire, affiche ses prix. Et chaque acheteur sait, à tout moment là où il a intérêt à aller acheter. Ça veut dire concrètement, qu'il va aller acheter ses yaourts à Carrefour, sa baguette à Euromarché etc... ça va revenir très cher finalement. Quatrième condition.

Élève : Fluidité du marché.

Prof : Ça veut dire quoi ça ?

Élève : (inaudible)

Prof : C'est la... ?

Élève : Libre-échange.

Prof : C'est pas exactement ça.

Élève : Peut-être heu (inaudible)

Professeur : Ça peut-être un aspect, mais c'est pas l'aspect principal. Vous dites fluidité du marché, ça fait référence plutôt à autre chose. Autre chose sur laquelle, d'ailleurs, on y reviendra, certains économistes contemporains ont particulièrement insisté. Non ? Vous ne voyez pas ?

Élève : Entrée libre.

Professeur : Oui, c'est ça. Qu'est-ce que ça veut dire : « entrée libre sur un marché » ?

Élève : Chacun est libre de produire
Autre élève off : Importer, exporter
Professeur : Non
Élève : (inaudible)
Professeur : Oui, pas très bien formulé, mais je crois que vous avez saisi.

Le professeur mène son cours, il interpelle les élèves, pour s'assurer qu'ils suivent et le comprennent. Il s'agit ici de vérifier qu'ils ont saisi le sens des mots utilisés dans leur livre pour définir les conditions de la concurrence pure et parfaite. Dans les échanges avec eux, Gilles G. est attentif aux façons de dire les choses. Il conduit le déroulement et n'arrête que lorsque la bonne réponse a été énoncée par quelqu'un, il la reprend alors, ce qui permet aux élèves de comprendre ce qui doit être retenu et peut être noté. Mais il ne se contente pas de la bonne réponse il veut être sûr qu'elle est comprise avant de passer à autre chose.

Le dialogue permet l'ajustement réciproque, la mise au point du propos. Ici il est assez encadré. Il ne s'agit pas pour ce professeur de laisser la classe dériver. Il faut mettre les élèves un peu à contribution, sans se laisser entraîner par eux trop loin du sujet traité à ce moment là. Dans de tels échanges les élèves ne profèrent que des réponses très brèves, un mot guère plus, sachant très bien que seule « la bonne réponse » sera retenue. De cette façon le cours se maintient strictement dans la direction souhaitée par le professeur. Le travail du maître consiste à énoncer ou à faire énoncer par les élèves ce qu'il considère comme un discours adéquat sur l'objet d'étude. La classe, calme et tranquille se prête volontiers à ce type de dialogue.

1.2. Jouer de la proximité avec les élèves pour les faire entrer dans la langue nouvelle

Viviane D. laisse beaucoup plus de liberté à la parole des élèves que Gilles G.. Ceux-ci s'expriment très spontanément dans la classe. Cette spontanéité dans la relation correspond bien au climat de proximité aux autres dans lequel Viviane D. se sent à l'aise. Ces comportements semblent aussi convenir aux élèves de la classe du lycée très

populaire qu'elle a alors⁷. Le travail des élèves est très suivi, le professeur intervient beaucoup : « *Je me suis dit, puisqu'ils ne branchent pas sur le vocabulaire économique, je vais essayer de les faire parler des problèmes économiques, mais en les poussant à chaque fois en leur disant « ton langage est pauvre, tu n'arrives pas à me dire, par exemple, que la consommation a augmenté, tu regardes le chiffre (du document) et tu te sers de lui. J'ai essayé de faire comme cela. (...) Ces élèves ne sont pas nuls. Ils n'ont pas de langage mais ils ont une perception concrète de l'économie (...) Je ne les ai jamais traités de haut. »*

Viviane D. croit à l'importance du travail des élèves et aux bienfaits de la méthode. Elle cherche, sans avoir de théorie toute faite sur la question, à aider les élèves à apprendre en étant systématique, méthodique voir insistante.

Le dialogue est constant dans ce cours. Comme dans la classe de Gilles G., ce dialogue s'opère par lancement de questions du professeur en direction des élèves, reformulation de la question ou des réponses jusqu'à l'obtention de l'énoncé souhaité. Il prend appui sur un travail préalable sur les documents du manuel.

Voyons un extrait significatif de ces reformulations.

<p>Prof : on pourrait ajouter que les prix conditionnent en réalité l'allocation des ressources, allocation qui oriente l'activité économique. Pourquoi allez-vous chercher à faire des boulots qualifiés plus tard ? Pourquoi ne choisissez-vous pas d'être ouvriers plus tard ?</p> <p>Élève : le fric.</p> <p>Prof : Pour l'argent, vous dites, pour les rémunérations élevées, avec des anticipations sur ces futures rémunérations. Qu'est ce que je pourrais faire avec ces rémunérations ?</p> <p>Marie Hélène : Pour aller tout dépenser !</p> <p>Prof : Payer des concerts.</p> <p>Élève fille : Épargner.</p> <p>Élève garçon : Épargner non mais.</p> <p>Prof : Bien.</p> <p>Sylvain : L'argent c'est fait pour être dépensé (Rires de toute la classe, puis apartés et brouhaha...).</p>
--

⁷- Cette classe de 21 élèves comprenait 57 % de jeunes filles, 23 % d'élèves de 16 ans, 47 % de 17 ans et 14 % de 18 ans. 61 % des élèves avaient des parents ouvriers ou employés et 4 élèves ne connaissaient pas leur père.

Au début de l'extrait, le professeur engage le dialogue en direction des élèves sur un mode relâché « *boulot* », les élèves répondent sur le même registre « *fric* ». Le professeur reformule en introduisant peu à peu une distance au langage familier « *argent* » dit-elle d'abord puis « *rémunération* » enfin « *anticipations de rémunérations* ».

Les mots ont de l'importance dans l'enseignement de Viviane D.. Cet extrait nous montre aussi comment ce professeur joue de la proximité aux élèves dans les échanges. Elle se place d'abord sur un registre de langage supposé commun avec les élèves, pour les mener vers un autre registre, plus soutenu mais où l'on partage cependant une certaine complicité.

Chez Viviane D., le dialogue est conduit d'une façon assez lâche, de telle sorte que les élèves interviennent parfois longuement pour exposer un point ou défendre une idée. Viviane D. recherche l'accord des élèves, or cet accord, dès lors que le dialogue est assez libre, n'est pas nécessairement facile à trouver. L'obtention de l'accord, signe d'acceptation du propos et de compréhension du sens de la part des élèves, conditionne l'avancée du cours.

Mais au-delà d'un accès au vocabulaire et au raisonnement économiques, transparait dans ces échanges une façon d'entrer dans cette langue et à travers elle dans le savoir des économistes.

1.3. Guider individuellement les élèves pour obtenir la bonne réponse

Pour Corinne B. les élèves apprennent grâce aux explications données par le professeur, mais aussi parce qu'ils interviennent dans le dialogue dans la classe. Ils sont systématiquement sollicités durant le cours. Le professeur s'assure constamment que tout le monde, c'est-à-dire chacun des élèves, comprend les propos tenus en classe et le contenu exact des documents étudiés, comme le montre l'extrait suivant.

<p>Corinne B. : Avez-vous compris le principe : la concentration réduit l'atomicité du marché en transformant le marché oligopolistique ?</p> <p>Jean-Luc : On peut réduire le nombre de vendeurs en augmentant les prix.</p> <p>Corinne B. : Je ne comprends pas. Est-ce que tu peux m'expliquer ça ?</p> <p>Marie : Carrefour est un vendeur par rapport à nous, il a besoin d'autres vendeurs pour s'approvisionner. Donc, si les autres vendeurs augmentent leurs prix,</p>

Carrefour ne pourra pas acheter.
Karine : Il ne pourra pas acheter ?
Jean-Luc : Si, il pourra acheter, mais ce sera plus cher.
Corinne B. : J'ai du mal à suivre votre raisonnement. Est-ce que tu penses qu'une petite entreprise en vendant à Carrefour va pouvoir augmenter ses prix ? Quelle est la surface d'achat de Carrefour ? Est-ce que Carrefour est une petite entreprise ?
Élève : Non.
Corinne B. : C'est un mauvais exemple. Je voudrais que tu reprennes ton idée, je ne comprends pas ce que tu as dans la tête.
Jean Luc : En vendant des produits plus cher, ça réduit le nombre d'entreprises.
Corinne B. : Tu veux dire que les firmes vont casser d'autres entreprises en leur vendant des produits chers ? Et ces entreprises ne pourront pas acheter ces consommations intermédiaires ou ces équipements ?
Laetitia : Ce n'est pas possible, s'il y en a qui ne peuvent pas acheter, d'autres ne peuvent plus vendre.
Marie : Il y a toujours des entreprises qui vendent.
Corinne B. : Si j'essaie de comprendre ton raisonnement, on peut imaginer une situation où des firmes vont imposer des prix à des entreprises qui n'ont pas d'autres solutions que de s'adresser à elles (Corinne B. développe alors l'exemple des grandes firmes qui imposent leurs prix aux petites entreprises qui leur fournissent des services). Est-ce ce type d'exemples, Jean Luc ?
Jean Luc : Ça devait être ça.

Dans cet effort pour comprendre Jean-Luc, Corinne B. associe la classe : « *je voudrais qu'on reprenne l'idée de Jean-Luc* », et elle engage à plusieurs reprises Jean-Luc à préciser sa pensée : « *Je voudrais que tu reprennes ton idée* ». A la fin de l'explication sur le monopole discriminant, elle questionne encore Jean-Luc : « *Est-ce ce type d'exemple, Jean-Luc ?* ». Ce procédé implique la classe. Si elle néglige apparemment les interventions de Marie et de Laetitia, on notera, toutefois que ces élèves n'hésitent pas à intervenir, à s'immiscer dans le dialogue pour tenter d'apporter un éclairage nouveau, ce qui traduit assez bien le climat de confiance et montre l'importance que ce professeur accorde à la participation spontanée et à la réflexion des élèves.

Le fil conducteur de ce dialogue est l'intervention de Jean-Luc que Corinne B. cherche à saisir. Elle veut comprendre le raisonnement de cet élève qui l'exprime avec quelques difficultés. Par exemple, quand il répond « *il pourra acheter, mais ce sera plus cher* » peut-être

veut-il dire « *il pourra acheter mais il vendra plus cher* ». Corinne B. interrompt pour quelques instants le cours, pour clarifier la pensée de Jean Luc. Elle cherche à le faire en proposant diverses interprétations de son propos, tout en supposant qu'il avait en tête le cas « *des grandes entreprises qui imposent leurs prix aux plus petites* » et ne parvenait pas à l'exprimer. Mais était-ce vraiment l'idée de Jean-Luc ? A la fin de l'échange celui-ci paraît plutôt renoncer à poursuivre qu'être véritablement convaincu de l'interprétation proposée. Il n'en reste pas moins que, durant cet échange, Corinne B. a tenté de comprendre ce qui se passait dans la tête de l'élève et d'exprimer un raisonnement économique correct.

Ces divers exemples témoignent de la préoccupation constante qu'ont les enseignants de la validité du contenu enseigné dans la classe. Il ne s'agit pas de laisser dire n'importe quoi par les élèves, ni de laisser passer des erreurs, ni de laisser la classe partir dans n'importe quelle direction. Il faut que les élèves, tous les élèves, puissent, au minimum, prendre des notes et que celles-ci ne contiennent pas d'inexactitudes. Ces notes sont la trace du cours qui reste aux élèves et leur permettra de reprendre, pour eux-mêmes, ce qui a été étudié en classe, de préparer les devoirs et les contrôles. Ceci laisse entendre que le produit attendu de l'enseignement est essentiellement un discours. Même quand le professeur cherche à s'assurer de la compréhension du problème évoqué par chaque élève, il ne peut aller bien loin dans cette direction. Il se contente de l'énoncé d'un propos valide sur le sujet, dès lors qu'il obtient l'adhésion des élèves.

Mais il ne suffit pas d'énoncer un discours pour que les élèves l'acceptent et puissent le prendre en note, encore moins pour le comprendre ou être en mesure d'en produire un eux-mêmes en retour, ces exigences là étant bien plus fortes. Le travail de reformulation qui s'effectue dans la classe lors des échanges scolaires, permet à l'élève d'entendre le discours qui se construit progressivement par les échanges, d'enregistrer les mots inconnus de lui, les raisonnements nouveaux, de noter quelque chose. Le professeur peut ainsi vérifier approximativement un certain niveau de réception. Pour que le discours passe, au sens limité que nous venons de définir, encore faut-il qu'il acquiert pour les élèves un peu de sens.

2. DONNER DU SENS AUX CONTENUS ENSEIGNÉS

Pour mettre les élèves en relation aux savoirs économiques et sociologiques qu'ils leur enseignent, les professeurs des classes dont nous avons analysé les cours, prennent appui sur le savoir supposé des élèves dans ces domaines. Ces savoirs proviennent de leurs connaissances des « réalités » économiques et sociales, dont ils ont une perception soit directe soit médiatisée par leurs proches, la radio, la télévision.

Dans tous les cours, les professeurs en appellent aux exemples, proches du vécu des élèves, pour faire comprendre des notions abstraites. Ils tentent de charger de « concret » des notions qui sans cela risqueraient d'être vides de sens pour les élèves.

Pour rapprocher le savoir des élèves de l'énoncé correct, celui qui sera valide, le professeur cherche la vraisemblance sans laquelle leur adhésion ne serait pas acquise. Il la trouve dans la référence au réel qui rend plausible ce qui est affirmé. Il faut, de plus, que les propos tenus en classe soient acceptables par les élèves, qu'ils ne heurtent pas, sans précaution, leurs opinions et leurs valeurs. Si tous les professeurs sont tenus de prendre en compte, à des degrés divers, voire de s'appuyer, sur les savoirs et les valeurs des élèves, il y a, ici encore, une diversité dans les façons de faire.

2.1. Les exemples médiateurs

Dans son cours magistral, comme dans les échanges avec les élèves, Gilles G. émaille ses propos d'exemples, cela donne à son cours de la couleur, de la vie, face à une classe tranquille, un peu « molle » nous dit le professeur. Les exemples⁸ apparaissent à tout propos.

Ces exemples servent à Gilles G. à traduire l'inconnu en connu, plus largement à faire entrer les élèves dans des univers de significations et de problèmes nouveaux. Mais l'exemple, tout en apportant

⁸ - Nous entendons par *exemple* le fait de se référer explicitement à un cas qui montre, par les traits qu'il met en évidence, les éléments que l'on veut désigner (souligner) et, par là, porter à la connaissance en vue de faire comprendre. Cette définition est adaptée de celle que donne Goodman de l'exemplification, in : Nelson Goodman (1978), *Manières de faire des mondes*, traduction française, édition Jacqueline Chambon, Paris, 1992.

des connaissances nouvelles, joue en même temps un rôle de preuve du bien fondé du discours mené en classe.

- *Les exemples traduisent l'inconnu en connu*

Les exemples apparaissent systématiquement pour faire comprendre aux élèves des mots ou des raisonnements nouveaux.

La définition stricte est accompagnée ou remplacée par l'exemple qui accroche au mot inconnu une signification connue. C'est ainsi que pour faire comprendre ce qu'est le coût marginal par rapport au coût moyen de production d'une entreprise, Gilles G. prend pour exemple la note du dernier devoir d'un élève de la classe et l'effet de cette note sur sa moyenne trimestrielle. Ce faisant il transpose dans le domaine économique un raisonnement dont les élèves ont une expérience courante.

Ailleurs, voulant faire comprendre la notion de « transparence » d'un marché, il prend pour exemple l'affichage au début d'un tronçon d'autoroute des prix du carburant dans les diverses stations suivantes. Parfois ce sont les élèves qui trouvent un bon exemple. Le fait qu'un élève puisse, comme l'a fait auparavant le professeur, trouver un exemple qui corresponde à ce qui lui est demandé, assure le professeur que les élèves suivent son discours, qu'ils y entrent sans trop de difficultés.

- *Les exemples introduisent un univers de significations nouvelles.*

Parfois l'exemple est développé longuement, en forme de récit. Il sert à faire accéder progressivement les élèves à des significations nouvelles ou à reprendre, pour les problématiser, des choses déjà connues, il met alors de l'inconnu dans le connu. A plusieurs reprises Gilles G. procède de cette façon, il examine, avec les élèves, un phénomène connu d'eux, qu'il utilise pour leur poser un problème nouveau. Ainsi, au début d'un chapitre supposé présenter le modèle du marché parfait, avant la présentation du modèle, Gilles G. va donner à comprendre ce qui est entendu par « *les bienfaits de la concurrence* ». Il va exposer longuement, de la façon dont on raconte une histoire, sans être interrompu, un cas de modification positive de la qualité d'une production grâce aux effets de la concurrence. Ce cas est vraisemblable, il s'appuie sur des connaissances communes aux élèves et

au professeur. Il relate comment la maison Vuibert, lorsqu'elle était seule éditrice des annales du bac, proposait une qualité très médiocre de ce produit, qualité qui s'est nettement améliorée du fait de la concurrence des *Annabacs* ou *Prépabacs* d'autres maisons d'édition. Ce récit a un peu une fonction de parabole, il doit nourrir la réflexion qui va suivre sur la dynamique de la concurrence, tout en introduisant un climat paisible et confiant. Il met en mots un fait ordinaire et permet ainsi de le prendre comme objet de questionnement. Il donne un support pour problématiser.

De cette façon le professeur cherche une compréhension qui ne soit pas strictement scolaire. Il veut montrer que le texte alors étudié a aussi un sens dans le monde extérieur à la classe.

- *L'exemple fait preuve*

Mais en même temps qu'il aide à comprendre, l'exemple peut tout aussi bien servir à prouver.

En effet les exemples servent aussi à argumenter une démonstration dont ils font la preuve par la « réalité » qu'ils mettent en scène. Ce faisant l'exemple est aussi porteur de connaissances en lui-même. On trouve dans le cours de Gilles G., à de multiples occasions, cette façon d'utiliser l'exemple. L'étude du marché pétrolier et de son évolution depuis vingt ans est étudiée après une séquence de présentation des courbes d'offre et de demande. Le cas du pétrole vient donc illustrer, par la référence à des faits réels, présentés avec l'appui de quelques documents du livre, un cas où l'on voit que les variations des prix dépendent de celles des quantités offertes et demandées. L'exemple rend le propos vraisemblable et donc valide.

L'exemple permet d'établir une relation entre le monde familier aux élèves et le discours scolaire. Mais sa fonction est complexe et son statut méthodologique ambigu. Établissant cette relation, il peut tout aussi bien être le support d'un questionnement, d'une problématisation que le moyen d'une preuve, évidente en elle-même par la « réalité » des faits qu'elle donne à voir.

2.2. Processus d'identification, mise en scène des personnes

Viviane D. n'utilise pas tant les exemples qu'une sorte de mise en scène des personnes, pour donner vie à son cours. Elle cherche fréquemment à faire s'identifier les élèves à des acteurs d'une situation

économique et sociale pour la donner à comprendre, lui donner du sens. Tantôt le professeur se met elle-même en scène et dit « je ». Dans « *qu'est-ce que je pourrais faire avec ses rémunérations* » vu plus haut, le « je » est une façon de parler à la place des élèves, comme le fait aussi Gilles G. quand il dit, par exemple, « *bon, tiens, je me mets taxi.* » L'emploi d'un vrai « je » évoquant le comportement économique du professeur est très rare. On le comprend, car c'est aux élèves que le professeur cherche à faire entendre un raisonnement économique, c'est donc eux qu'il cherche à faire s'identifier à de tels comportements.

Le procédé qui consiste à simuler par la parole, l'identification à un comportement économique a aussi ses limites, celles de l'expérience des élèves et donc de leur capacités à s'identifier à des situations économiques et sociales. A propos de la « *filière inversée* »⁹ un échange long et laborieux, se déroule dans la classe de Viviane D. dont voici un petit extrait.

<p>Prof : Qu'est ce que c'est que la filière inversée chez Galbraith ? Pourquoi parle-t-il de filière inversée ? Dans la logique du système,... en théorie... normalement, qu'est-ce qui se passe ?</p> <p>Stéphane : Le consommateur qui achète. (La classe fait chorus)</p> <p>Prof : C'est la demande qui se porte sur l'offre et l'offre qui cherche à satisfaire cette demande ? Donc, il semblerait que ces schémas du consommateur roi que vous avez dans les documents de T.D., il semblerait que le consommateur se porte avec sa demande solvable sur l'offre et c'est ce lui qui décide par ses désirs l'offre des producteurs. Alors Galbraith dit le contraire, qu'est ce qu'il dit ?</p> <p>Maud : C'est l'entreprise qui impose leurs produits.</p> <p>Prof : C'est l'offre qui nous dirige, nous consommateurs, avec la publicité. On serait tenté de nous influencer, ce qui fait que finalement nous n'aurions pas en tant que consommateurs tous les éléments pour faire véritablement jouer la concurrence. Est-ce que c'est ce sentiment que vous avez ? Réellement ?</p> <p>Stéphane : Oui parfois sur le marché on cherche un produit qu'on arrive pas à trouver que...</p> <p>Prof : Quoi par exemple ?</p> <p>Stéphane : Je ne sais pas moi, chercher un produit qui existe mais qui n'est pas distribué.</p> <p>Élève : Des vêtements, si on cherche un produit qui n'existe pas...</p>

⁹- Selon Galbraith (1967), contrairement au raisonnement classique qui voit la production, donc l'offre, comme une réponse à une demande, ce serait plutôt les firmes, offreuses, qui exerceraient une influence sur la nature de la demande. J.K. Galbraith, *Le nouvel État industriel*, traduction française, Gallimard, Paris, 1974.

Prof : Si vous prenez ces exemples pour illustrer la filière inversée, je ne suis pas du tout d'accord. C'est l'offre qui influence la demande, c'est à dire que quand nous nous portons sur le marché qu'est ce qui nous arrive, nous n'achetons que ce que quoi ?

Élève : Que ce dont nous avons besoin.

Les élèves s'identifient spontanément aux comportements des consommateurs mais plus difficilement à ceux des entreprises, plus encore à une réflexion un peu abstraite que le professeur cherche à introduire au sujet des facteurs qui influencent, en général, la demande. Ils ne voient pas leur demande dépendre de l'existence des produits qui, pour eux, n'est pas questionnable.

Comme dans le cas des exemples étudiés précédemment le procédé qui vise à donner du sens peut virer à faire preuve. « *Est-ce le sentiment que vous avez ?* » dit le professeur. Si les élèves avaient acquiescé, ce sentiment partagé aurait suffi à légitimer dans la classe la thèse de la filière inversée.

La validité du cours se négocie verbalement par l'acceptation des élèves, ce qui impose que le propos du professeur leur paraisse relativement plausible. La vraisemblance est recherchée par un effort permanent pour ajuster le vocabulaire et les raisonnements qu'il faut apprendre à la réalité familière aux élèves, sans montrer les discontinuités ouvertes par les reformulations. Dans ce cas, le niveau de formulation du savoir analytique ou théorique construit par la pensée économique n'est pas distingué véritablement du discours quotidien sur le monde.

2.3. Partager une expérience pour comprendre le monde qui nous entoure

Plus encore que ces collègues Corinne B. tient à montrer aux élèves que ce qu'on veut leur faire comprendre ne leur est pas étranger. Cela fait partie du vécu quotidien, de l'expérience commune de consommateur, de travailleur, d'enfant de salariés etc. et donc de chacun d'entre eux. Encore faut-il traduire cette expérience dans le langage des économistes. On le voit dans l'extrait suivant qui explicite la définition que le manuel donne du marché comme « *lieu de rencontre de l'offre et de la demande* ».

Corinne B. : Est-ce que le marché du mercredi remplit la double fonction, peut-être mieux que le centre commercial d'échanges d'information et d'échange de marchandises. Pourquoi ?

Élève : C'est direct.

Corinne B. : Oui, aussi ? Qu'est-ce que je peux faire au marché de V que je ne peux pas faire au centre commercial ?

Élève : Vous pouvez discuter le prix.

Corinne B. : Oui, mais pourquoi vais-je pouvoir discuter des prix avec le commerçant ? Alors que je ne peux les discuter à Carrefour ?

Élève : Parce qu'il n'y a pas de commerçants.

Élève : Parce que les prix ne sont pas vraiment fixes.

Corinne B. : Et pourquoi au marché, les prix ne sont pas vraiment fixes ?

Laetitia : Dans les centres commerciaux, il y a un « cadentier » qui fixe les différents prix (élève travaillant régulièrement dans un centre commercial).

Corinne B. : Pourquoi au marché cela ne se passe pas vraiment comme cela ? Que puis-je faire au marché que je ne peux pas faire au magasin Carrefour ?

Élève : Je peux choisir.

Corinne B. : Je peux choisir, pourquoi ?

Élève : Il y a plusieurs vendeurs.

Corinne B. : Il y a plusieurs vendeurs qui m'offrent des produits identiques ; oui, je peux obtenir des informations (première définition), qui va me permettre de comparer (deuxième aspect) les mêmes produits à des prix différents. Donc, je vais pouvoir discuter dans certaines limites le prix des produits et je vais acheter.

Corinne B. exploite la perception qu'ont les élèves de la réalité pour les aider à comprendre la notion de marché des économistes. Pour y parvenir, elle fait tout le raisonnement avec les élèves. Cette démarche exige le découpage du discours en toutes petites unités. Ce qui produit un cours très haché. Quand une partie du raisonnement est acquise le professeur reprend le point où en sont les élèves et relance les élèves pour continuer : « *Et pourquoi au marché les prix ne sont pas vraiment fixes ?* », « *Pourquoi au marché cela ne se passe pas comme cela ?* ». Cela exige un découpage du raisonnement en toutes petites unités, de façon à faciliter les choses, mais cela conduit à beaucoup solliciter les élèves.

Ce professeur fait pénétrer l'expérience sociale dans la classe, autant qu'elle le peut. Notons ici aussi le recours à l'identification par un « je » anonyme (« *Que puis-je faire au marché que je ne peux pas faire au Carrefour ?* » « *Je peux choisir* », « *Je peux obtenir des informations* » etc.) employé alternativement par élèves et professeur. Elle cherche à impliquer individuellement les élèves, ce qui les fait

participer pleinement au travail qu'elle conduit avec eux. C'est ainsi qu'elle valorise l'un ou l'autre en l'enrôlant personnellement dans l'échange. Comme nous l'avons vu dans l'extrait précédent, Laetitia travaille dans un centre commercial et peut ainsi apporter à la classe une connaissance personnelle du fonctionnement de ce type de commerce. De ce fait le professeur n'est plus la seule personne qui a un savoir à transmettre, l'expérience des élèves ou celle de leurs parents est un apport de connaissance que Corinne B. prend en considération, tout comme le fait Viviane D. dans sa classe. Cette méthode permet également de faire prendre conscience aux élèves qu'ils ont eux mêmes un certain savoir. Corinne B., qui connaît bien ses élèves peut faire directement appel à un témoignage et ainsi susciter un débat dans la classe. Ainsi, la mère de Marie travaille à EDF, ce qui permet à sa fille d'intervenir longuement pour expliquer comment EDF fixe ses tarifs.

Marie : Ma mère m'a expliqué que pour inciter les gens à moins consommer de l'électricité en hiver, ils vont faire une période rouge où les prix seront très forts, la période bleue au printemps où les prix seront moins forts ; et la période blanche où les prix seront bas. (...)

Corinne B. : Quel est le raisonnement d'EDF ?

Marie : Faire payer le prix maximum en période froide car ils exploitent leurs équipements au maximum.

Corinne B. : Comme pour eux le coût de la production d'électricité augmente à ce moment là. Ils font payer au consommateur cette augmentation, c'est le principe de la tarification au coût marginal. (...) Mais quel est le problème ?

Élève : C'est plus cher.

Stéphanie : On peut se passer du téléphone, pas de l'électricité.

(...)

Corinne B. : Il y a des tas de personnes qui sont dans de vieux logements où des logements chauffés à l'électricité ; ce sont des personnes à revenus modestes ou des personnes âgées. Donc, le prix est multiplié par... ?

Marie : Je crois que c'est multiplié par deux. Elle (ma mère) m'a expliqué que c'est pour limiter le gaspillage car on a constaté que dans certaines familles, on ouvrait les fenêtres avec des radiateurs électriques. Ils font aussi dans l'isolation, pour inciter à faire des travaux et baisser la consommation. (...) Ils incitent à consommer l'électricité sur les périodes creuses.

Corinne B. : Quand on commence à fonctionner en terme de demande solvable et de prix... Mais maintenant, c'est compliqué. Si le prix de l'électricité est extrêmement bas, on est incité à faire du gâchis (...)

Delphine : Ce n'est pas une raison pour augmenter autant, quoi !

Laetitia : Le gaspillage on le ressent quand la note arrive. On aurait pu s'abstenir. Il faudrait que les gens s'en rendent compte eux-mêmes. Je trouve ça stupide d'augmenter les tarifs.

Corinne B. : Je suis bien d'accord ; cela vous montre qu'entre le gaspillage et l'injustice par rapport à la situation du consommateur, par rapport à un service public collectif, la marge de manœuvre est étroite.

L'intervention de Marie donne lieu à une discussion où les élèves apportent spontanément leurs opinions. Ici ce n'est pas seulement leur vécu qui est sollicité, c'est un débat plus général portant sur les questions de gaspillage et d'injustice sociale, sur lesquelles les élèves semblent sensibilisés. Le professeur nous dira qu'ils lui ont semblé très « *remués* », par cette discussion.

L'intervention répétée de Marie facilite l'implication des autres élèves. Corinne B. intervient également dans la discussion. Elle est une présence active qui prend parti tout en essayant de montrer les divers aspects du problème.

Pour engager les élèves à réfléchir et tenter de leur faire franchir un degré dans l'abstraction, Corinne B. s'appuie sur leurs réactions, elle les laisse également exprimer des opinions. Prendre en compte les valeurs de justice sociale et d'égalité auxquelles ces jeunes sont attachés, permet de montrer que le partage de valeurs communes entre les enseignants et les élèves, et semble aider à la compréhension mutuelle, tout en étant l'occasion d'une mise en perspective de certains points de vue. C'est une façon de faire réfléchir.

3. CONCLUSION

En développant l'analyse de ces extraits, nous avons voulu donner à voir la façon dont le savoir se réalise dans l'enseignant.

Les ethnométhodologues comme Mehan ont montré sur des analyses de « leçons » à l'école primaire, un dialogue scolaire au rythme ternaire. L'avancée du cours provient d'une question, lancée par le professeur, suscitant la réplique des élèves, celle-ci est évaluée par le professeur et la question est relancée jusqu'à la réponse attendue. Nos extraits de dialogue pourraient eux aussi, assez facilement, entrer dans cette forme ternaire d'analyse : « *initiation* », « *reply* », « *evalua-*

tion ». Dans les grandes classes comme dans les petites, la coopération des élèves est nécessaire à l'avancée du cours. Le maître s'assure de la réception de son discours, d'un certain niveau de compréhension, et il le rectifie par le dialogue. Par ce procédé de reformulation rectificative est produit, pour partie en coopération dans la classe, un discours « correct », le savoir enseigné.

Mais celui-ci prend sens en fonction du contexte et des modalités de son énonciation. En sciences économiques et sociales, l'objet d'étude est le monde contemporain. Pour le donner à connaître, les professeurs mobilisent dans la classe une représentation concrète de leur objet. L'un utilise des exemples pris dans la presse, le manuel, le savoir commun sur le monde qui nous entoure ; l'autre cherche à faire s'identifier les élèves, la classe, aux situations étudiées ; le troisième enfin reprend et retravaille avec les élèves leur expérience commune de la vie économique et sociale. Les uns et les autres trouvent ainsi des moyens divers de conférer du sens au discours scolaire. Rapprochant les énoncés valides du savoir des élèves, acceptant d'interpréter les énoncés en terme de valeurs et d'opinions, ils négocient l'accès des élèves à ces discours et leur acceptation par eux. On pourrait dire que leurs procédés d'enseignement nous renvoie à l'image qu'utilise Vigotski (1934)¹⁰ quand il préconise de faire germer vers le haut des concepts spontanés ou au contraire vers le bas les concepts « scientifiques », sauf que le mot « concept » n'est peut-être pas tout à fait (ou toujours) adapté à notre comparaison.

Les méthodes d'animation, de conduite du dialogue, du fait même de la situation scolaire, ne sont pas seulement des façons de faire accéder les élèves au « bon discours », elles sont en même temps des façons de légitimer le propos qui est tenu. Ce qui compte en classe devant les élèves, ce n'est pas tant de prouver la vérité de ce qui est dit, ni de chercher ensemble, mais de faire entendre et accepter aux élèves un discours qui se tient. Dès lors que ce propos est vraisemblable, s'il n'entre pas en contradiction avec d'autres connaissances des élèves, alors il est acceptable. Le critère qui compte en classe n'est pas tant la preuve du vrai, mais l'évidence de la vraisemblance.

¹⁰ - Lev Semionovitch Vigotski, *Pensée et langage*, traduction française Françoise Sève, Éditions Sociales, Paris, 1985.

Dans les interactions verbales avec les élèves, les professeurs reformulent les propos des élèves ou reprennent leur propres explications. Ils rapprochent ainsi leurs énoncés initiaux de ceux que les élèves peuvent entendre et produire. Mais ce qui se négocie ainsi ce n'est pas tant la compréhension par les élèves d'un problème mais l'énoncé d'un propos au sujet du dit problème. Pris par le temps et par l'impératif de faire tenir le groupe, les professeurs ne s'attardent que rarement quand se manifeste une incompréhension. L'emporte le souci de produire un énoncé, partie d'un discours accessible, compréhensible et donc acceptable pour les élèves sur le thème dont on traite en classe. Plus qu'à un véritable travail de réflexion, de construction de concepts en vue d'une intelligibilité accrue du monde contemporain grâce aux connaissances que procurent les sciences économiques et sociales, c'est essentiellement un discours valide qui est ainsi transmis et négocié. Mais rien ne dit que la possession d'un tel discours n'aide pas aussi à constituer des repères, à donner des mots, à ouvrir des questions susceptibles d'introduire à la compréhension des problèmes économiques et sociaux du monde contemporain.

Élisabeth CHATEL
Adeline RICHEL
INRP

Abstract : Economics and social sciences call upon a variety of scientific references. This article examines how this knowledge can be transmitted in the classroom. It is based on a series of exchanges between teacher and pupils on the topic of « markets and prices ». It illustrates how the pedagogical process of correction and clarification determines the knowledge acquired by the pupils.