



**HAL**  
open science

## Verbalisation et “ Débat scientifique dans la classe ” en Sciences Economiques et Sociales (l'exemple du cours sur la famille en classe de Seconde)

Christine Dollo

### ► To cite this version:

Christine Dollo. Verbalisation et “ Débat scientifique dans la classe ” en Sciences Economiques et Sociales (l'exemple du cours sur la famille en classe de Seconde). Faut-il parler pour apprendre? Dialogues, verbalisation et apprentissages en situation de travail à l'école: acquis et questions vives, IUFM Nord - Pas-de-Calais; Université Charles De Gaulle Lille 3; Equipe d'Accueil THEODILE - Lille 3 - IUFM 59-62, Mar 2004, Arras, France. hal-01743000

**HAL Id: hal-01743000**

**<https://hal.science/hal-01743000>**

Submitted on 26 Mar 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.

## **Verbalisation et « Débat scientifique dans la classe » en Sciences Economiques et Sociales (l'exemple du cours sur la famille en classe de Seconde)**

---

**Dollo Christine, Maîtresse de conférences à l'IUFM d'Aix-Marseille, UMR ADEF (Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation), Aix en Provence, France**

### **Introduction**

*A l'heure où nous écrivons ces lignes, l'expérimentation dans les classes est en cours. Ce texte présente donc principalement les objectifs de la recherche, la méthodologie à l'œuvre et quelques premiers résultats. Des résultats plus complets seront présentés au moment du colloque lui-même.*

Cette communication s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche plus large, conduite dans un sous-groupe du réseau Open, sur la question du « générique/spécifique dans l'action du professeur ». Dans le cas présent, il pourra s'agir notamment de mettre en évidence le générique et le spécifique dans les pratiques de débat dans plusieurs disciplines (SVT, mathématiques, sciences économiques et sociales). Plus précisément pour ce qui concerne ce colloque « Faut-il parler pour apprendre ? », la communication s'attachera à décrire les implications, notamment du point de vue de la verbalisation des élèves, de la mise en œuvre d'un « débat scientifique dans la classe » en Sciences économiques et sociales. Le thème concerné par cette expérimentation est un thème sociologique du programme de la classe de Seconde, celui de la famille. Cette communication s'inscrit par ailleurs dans la prolongation de nos travaux théoriques antérieurs (Dollo, 2001, Dollo et Johsua 2002, Dollo 2003).

La verbalisation des élèves a toujours été mise en avant comme condition essentielle de l'apprentissage des élèves en Sciences économiques et sociales. Du point de vue des méthodes pédagogiques, les premières instructions officielles de la classe de seconde (circulaire N° IV 67-416 du 12 oct. 1967), insistent sur le fait que « *l'initiation aux faits économiques et sociaux réclame, plus que l'alternance de cours et de travaux pratiques (...), un échange constant entre maîtres et élèves, entre données concrètes et notions, le professeur intervenant aux "points stratégiques" pour guider les élèves, suppléer leurs défaillances d'information ou de raisonnement, les pousser à dépasser les analyses superficielles, leur fournir des définitions, critiques et schémas indispensables. Dans cette perspective, la méthode la plus utile paraît être la constitution et le commentaire de dossiers progressivement enrichis et discutés, puis résumés pour en tirer des conclusions générales* ». Dans les instructions officielles de 1981 – 1982, on introduit même l'idée de « pédagogie active », « *partant d'une observation directe des faits pour conduire à saisir, par une démarche inductive, les notions qui peuvent être rattachées à leur étude, non comme des a priori, mais comme des aboutissements* » (Instructions officielles, arrêtés du 26 janvier 1981 et du 9 mars 1982). Cette pédagogie active, axée sur la discussion au sein de la classe est présentée comme devant être au cœur des pratiques pédagogiques des enseignants de SES, celle-ci « *assurant une réelle*

*participation des élèves à la construction des savoirs et savoir-faire qu'ils ont à acquérir* ». Cependant, pour certains enseignants de SES, cette notion de discussion véhiculée à travers la pédagogie active, a pu être entendue au sens courant du terme : on discute avec les élèves, on échange. Puis, par induction, les élèves découvrent ensuite le savoir. Or, malgré des évolutions certaines dans les textes officiels, les SES restent encore marquées par cette conception « inductiviste » de la discussion qui comporte des risques inévitables de relativisme. En outre, il existe des représentations sociales chez les élèves, sur les différents thèmes figurant dans les programmes de SES. Ces conceptions constituent parfois des obstacles à l'apprentissage (Dollo, Johsua, 2002). Dans nos travaux antérieurs, travail de thèse (Dollo, 2001), mais aussi surtout communications précédentes (Dollo, 2003), nous avons mis en évidence au plan théorique le fait que la discussion comme simple échange d'opinion est impuissante à lever ces obstacles aux apprentissages. Il semble alors important de mettre en place dans la classe un véritable « débat scientifique ». La mise en place d'un débat scientifique dans la classe passe notamment par l'instauration d'une « discussion » entre les élèves, organisée par le professeur. Ce dernier est en effet le concepteur d'une situation didactique qui vise à simuler les conditions du débat scientifique. Il s'agit de faire pratiquer par les élèves les règles du champ scientifique telles qu'elles sont décrites par Bourdieu dans « Science de la science et réflexivité » (2001). Cette posture est alors de nature à montrer le rôle essentiel des controverses scientifiques dans la construction de la vérité. L'objectif du travail de recherche en cours est de venir confirmer par des expérimentations didactiques, le bien fondé de ces hypothèses théoriques. Cette recherche vise à étudier aussi bien l'action du professeur et son rôle dans la construction du savoir par les élèves, que les modes d'apprentissage des élèves par la verbalisation, le débat et l'interaction. Dans le cadre de cette communication, nous insisterons principalement sur le deuxième aspect de ce travail.

## **Les champs théoriques : transposition didactique et conceptions des élèves**

### **Un objectif de transposition didactique sur le chapitre de la Famille en classe de Seconde**

Le cadre conceptuel dans lequel nous nous situons est celui de la théorie de la transposition didactique, développé par Y. Chevallard (1985). Cette théorie postule en effet la « migration » de savoirs d'une sphère institutionnelle à une autre, en tentant de préciser au mieux les caractéristiques de cette migration. Y. Chevallard développe ensuite (1992, 1996) une approche anthropologique des savoirs, en montrant notamment que tout savoir est une réponse à une question. Un des éléments de la théorie de la transposition didactique « renouvelée » dans une optique anthropologique consiste alors à se demander quelles sont les « bonnes » questions, sur lesquelles il faut travailler à l'école, pour ensuite essayer de construire des réponses adaptées à l'enseignement, qui seront les transpositions des réponses déjà validées dans la société.

Sur le thème choisi dans le cadre de cette recherche, La famille en classe de seconde, on peut ainsi identifier un savoir, élaboré dans le cadre de la sociologie et de l'anthropologie. L'objectif de l'introduction à ce chapitre est de montrer que la famille est une institution sociale, à partir notamment des travaux des sociologues et des anthropologues : « *toute parenté est sociale ; car elle consiste essentiellement en relations juridiques et morales,*

*sanctionnées par la société. Elle est un lien social ou elle n'est rien* » (Durkheim, 1896-1897), ou encore : « *dans toute l'humanité, la condition absolument nécessaire pour la création d'une famille est l'existence préalable de deux autres familles, l'une prête à fournir un homme, l'autre une femme, qui, par leur mariage, en feront naître une troisième, et ainsi de suite indéfiniment. En d'autres termes, ce qui différencie réellement l'homme de l'animal, c'est que, dans l'humanité, une famille ne saurait exister sans société, c'est-à-dire sans une pluralité de familles prêtes à reconnaître qu'il existe d'autres liens que la consanguinité, et que le procès naturel de la filiation ne peut se poursuivre qu'à travers le procès social de l'alliance* » (Lévi-Strauss, 1979).

## **La nécessité de prendre en compte les conceptions des élèves**

Nous avons pu montrer (Dollo, 2001, 2002 ; Beitone, Decugis, Dollo, Rodrigues, 2004), que les représentations sociales des élèves, ces connaissances « spontanées » ou « naturelles » forment le plus souvent une véritable construction opérée par l'élève en interaction active avec son environnement : les connaissances ne s'empilent pas les unes sur les autres, mais sont structurées. Certes, cet ensemble de connaissances est le plus souvent éloigné voire opposé à la connaissance scientifique. Mais pourtant, ces modèles construits par les élèves semblent efficaces et pertinents au regard de la vie courante. C'est d'ailleurs cela qui en fait parfois de véritables obstacles à l'apprentissage. Tous les travaux dans ce domaine confirment donc non seulement que les élèves ne sont pas des pages blanches ou des verres vides qu'il faudrait remplir de connaissances, mais encore que leurs représentations sociales sont organisées, dotées d'une certaine logique et d'un noyau dur relativement résistant. Dès lors, tout dispositif d'apprentissage qui ne prend pas en compte les représentations peut manquer son objectif. Les apprentissages scolaires risquent d'acquérir (et de façon souvent éphémère) un caractère de savoir décoratif. L'élève sait quelle est la bonne réponse à fournir pour satisfaire le maître, mais ses représentations ne sont pas modifiées pour autant.

On trouve cette idée dans les propos de Christian Orange, lors d'une conférence à Bordeaux : « *Si, comme beaucoup d'enseignants de Sciences de la vie et de la Terre, on met en avant, dans le fonctionnement de la science et les apprentissages scientifiques, la place du concret, de l'observation, de l'expérience, alors les élèves n'apprennent rien en sciences dans une telle séance. Bien plus, à échanger sur des erreurs, au lieu de se référer à la vérité d'une dissection, par exemple, les élèves risquent de perdre le peu qu'ils savent. Tout au plus un tel débat peut-il les motiver ; ou alors la leçon de Sciences n'est qu'un prétexte pour des apprentissages visant la maîtrise de la langue (et la socialisation?). Si, au contraire, on est sur une épistémologie de l'obstacle, si on prend au sérieux les conceptions des élèves, alors ce qui se joue dans un tel débat, une telle confrontation, c'est le changement de conceptions. On reconnaîtra là le point de vue "classique" de la didactique des Sciences (Astolfi & Develay, 1989 ; Astolfi & Peterfalvi, 1993). Le débat y est vu comme un moyen d'aider les élèves à prendre conscience de la diversité des idées présentes dans la classe et de remettre en question leurs propres affirmations. On parlera alors de conflit sociocognitif, même si le concept est utilisé ici dans un cadre différent de celui de la psychosociologie où il a vu le jour (Rey, 2003) (...) Notre position didactique est encore autre. Nous voulons soutenir que ce qui se joue dans une telle situation de débat n'est pas simplement une aide au changement de conceptions, mais qu'il s'y construit une part fondamentale des savoirs scientifiques visés* » (Orange, 2003).

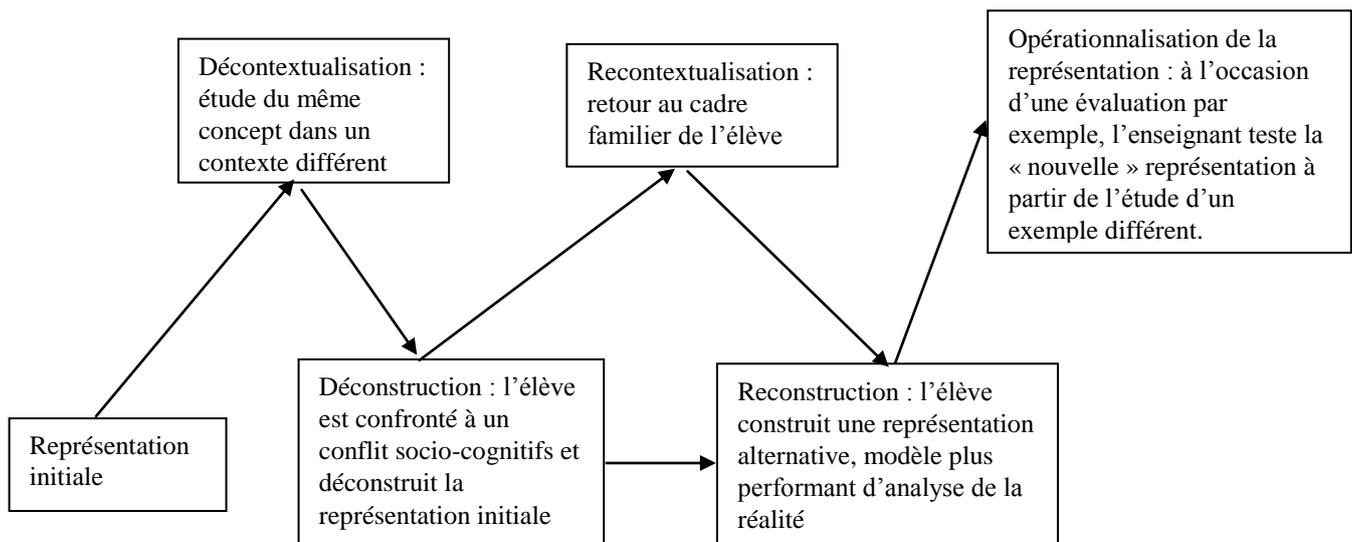
L'objectif de cette recherche est donc bien de mettre en place un dispositif didactique permettant de faire se confronter les conceptions des élèves et de faire émerger des conflits socio-cognitifs, visant à aider les élèves à construire des savoirs scientifiques. Pratiquement, l'enseignant doit, avant tout, être à l'affût des contradictions des élèves : contradictions entre

élèves (la confrontation entre élèves, par exemple dans le cadre d'un travail en groupe, peut être particulièrement formatrice), contradictions avec des faits ou des événements, contradiction avec leurs connaissances spontanées ou naturelles : il faut donc créer chez les élèves des conflits cognitifs ou socio-cognitifs en plaçant des obstacles sur leur route. Ces « situations impasse » ne sont cependant qu'une première étape, car après la déconstruction, l'élève doit parvenir à une phase de reconstruction. Certains auteurs comme J. -P. Astolfi et B. Peterfalvi (1993) envisagent ainsi le travail sur les représentations comme un processus tridimensionnel : déconstruction, reconstruction, opérationnalisation. La déconstruction comporte elle-même deux phases :

- la première concerne l'émergence des représentations : il faut les repérer et faire en sorte que les élèves en prennent conscience ;
- la deuxième étape concerne la prise de conscience du fait que quelque chose peut dysfonctionner dans cette représentation : création d'un conflit socio-cognitif, par exemple en faisant se confronter des élèves ayant des représentations différentes de tel ou tel objet.

Mais pour franchir l'obstacle, il faut également construire une représentation alternative, élaborer un modèle plus performant de la réalité. Enfin, cette reconstruction achevée, il faut opérationnaliser la nouvelle représentation en la faisant fonctionner sur de nouveaux problèmes. On peut essayer d'illustrer par le schéma ci-dessous les stratégies didactiques de l'enseignant et les processus d'apprentissage des élèves.

#### Stratégie didactique de l'enseignant



#### Processus d'apprentissage des élèves

Source: Beitone Alain, Decugis Marie-Ange, Dollo Christine, Rodrigues Christophe, 2004, *Les sciences économiques et sociales : enseignement et apprentissages*, Bruxelles, De Boeck,

Ainsi, sur le thème de la famille étudié dans le cadre de cette recherche, les élèves ont parfois une conception biologique de la définition de la famille. Pour constituer une famille, il faut avoir des liens de sang. Il est alors possible de confronter les élèves à des documents qui vont leur permettre de déconstruire cette représentation en les mettant face à des exemples de sociétés dans lesquelles le lien biologique mère enfant ou père enfant n'a pas du tout la même prégnance que dans nos sociétés. L'émergence d'un conflit socio-cognitif s'opère alors qui permet de déconstruire la représentation initiale. La recontextualisation passe par le travail avec les élèves sur des textes montrant que le même type de situation peut exister en France (adoption, familles recomposées, etc.).

# Méthodologie et ingénierie didactique

## Principes généraux du dispositif

Le travail porte sur quatre classes de seconde, prises en charge par la même enseignante, dans un lycée de la Ciotat (Bouches-du-Rhône). Le travail préparatoire avec l'enseignante permet à celle-ci d'expliquer ce qu'elle a coutume de faire avec ses classes sur ce chapitre. Dans son travail avec ses élèves, elle pratique généralement ce qu'elle-même appelle des « mini sensibilisations » en début de chapitre, visant à poser les questions qui seront abordées au cours du chapitre et auxquelles le cours devra tenter de répondre. Cependant, ce thème de la famille lui pose souvent des problèmes notamment lorsqu'il s'agit d'aborder la définition de la famille, au sens sociologique et anthropologique du terme et lorsqu'il s'agit de travailler sur des textes décrivant d'autres sociétés. Elle dit alors buter sur un obstacle fréquent du type « c'est normal, ça se passe dans d'autres sociétés, mais chez nous ça n'est pas pareil ».

C'est sur la base de cette discussion préalable et de nos propres réflexions sur ce que devait être un débat scientifique dans la classe à propos du thème de la famille que nous avons construit la progression de cours, en collaboration constante avec l'enseignante à qui les textes choisis ont été soumis (elle avait d'ailleurs eu l'occasion de travailler avec ses élèves sur au moins deux de ces textes certaines années antérieures), de même que les questions à poser. La partie choisie se traite en 3 à 5 séances de cours (55 mn par séance).

Dans trois des classes, le travail est mené dans le cadre de la mise en place d'un débat scientifique tel qu'il est décrit ci-dessous. Dans la quatrième classe, les élèves disposent du même dossier documentaire et des mêmes questions sur les documents, mais sans mise en place d'un débat scientifique ; on met donc en oeuvre une « pédagogie active » telle qu'elle est décrite dans les instructions officielles (pas les plus récentes cependant, où les propos sont plus nuancés) : les élèves ont à lire des textes, des questions leur sont posées, ils répondent à ces questions. Il faut cependant noter que le dossier documentaire a été conçu dans la perspective du débat scientifique. Et le choix des documents n'est évidemment pas neutre du point de vue de la construction des savoirs par les élèves.

Après chaque séance, un entretien post est mené avec l'enseignante. Par ailleurs, des auto-analyses des vidéos sont organisées pour certaines des séances. Une évaluation commune aux quatre classes a lieu à la fin de la première partie du cours. Suite à cette évaluation, les copies sont corrigées de façon « anonyme » (de façon à ne pas distinguer les élèves qui ont suivi un cours dialogué « classique », des autres élèves). Des entretiens ont également lieu avec des élèves, à l'issue de l'évaluation. Ces entretiens se déroulent en deux temps : un premier temps de retour sur les séances, dans lequel il est demandé aux élèves de caractériser le travail de débat qu'ils ont eu à mettre en oeuvre (dans le cadre de la sensibilisation ou à l'occasion du travail sur les documents). Dans un second temps de l'entretien, les élèves sont invités plus classiquement à commenter leur contrôle.

## Description de la séance « débat scientifique »

### *Phase 1 : émergence des représentations des élèves*

Les élèves sont placés en groupe de quatre et l'enseignante désigne un rapporteur par groupe, qui sera chargé de venir afficher et commenter les résultats du travail de groupe. De grandes feuilles « paper board » ont été préparées au préalable de manière à ce que les élèves n'aient qu'à inscrire les réponses (par exemple les N° des propositions choisies). L'enseignante écrit

d'abord la première question au tableau. Elle précise que les élèves ne doivent pas prendre plus de cinq minutes pour y répondre et qu'ils doivent donner des réponses « spontanées ». La question N°1 est ainsi formulée de la façon suivante : *Citez cinq mots ou expressions auxquels vous pensez spontanément lorsqu'on vous dit le mot « famille »*. 5 à 7 mn plus tard, l'enseignante distribue une feuille polycopiée comportant les questions suivantes. Cette précaution permet d'éviter que les élèves ne s'inspirent des propositions contenues dans les questions suivantes pour répondre à la première question. Dans la question n°2, une série de propositions est proposée aux élèves. Ils doivent choisir les trois propositions avec lesquelles ils sont le plus d'accord et les trois propositions avec lesquelles ils ne sont pas du tout d'accord. Dans la question n°3, une série d'exemples est proposée aux élèves qui doivent dire s'il s'agit selon eux d'une famille ou non. Durant la phase de travail en groupe, l'enseignante circule entre les groupes et demande aux élèves des précisions sur leurs réponses et les raisons de leurs choix.

Les rapporteurs vont ensuite afficher leurs réponses au tableau. L'enseignante leur demande de les présenter, voire de les commenter.

### ***Phase 2 : « Débat » et déstabilisation des représentations***

Une fois que l'ensemble des groupes a présenté ses réponses, l'enseignante engage une discussion entre les élèves à partir de ce qui a été dit par chaque groupe : *Quels sont les points communs aux groupes que vous avez défini comme une famille ? Donc, à votre avis, quels sont les critères qui vont permettre de définir une famille ?*

Dans le cadre de ce débat, deux cas de figure sont possibles :

- soit il y a un accord franc et massif des élèves, pour énoncer parmi les critères de définition d'une famille le fondement biologique ou les liens du sang.
- soit (cas de figure le plus fréquent) il y a un désaccord entre les élèves et un mini débat peut s'instaurer entre ceux qui pensent que la famille a un fondement biologique et ceux qui ne sont pas d'accord, chacun devant développer une argumentation. Cela permet une première déconstruction des représentations, les élèves pensant que la famille a un fondement biologique se trouvant confrontés à d'autres élèves pour qui les choses sont différentes....

L'enseignante tente enfin de lister les critères énoncés par les élèves au tableau : liens biologiques ; co-résidence ; liens de parenté.

### ***Phase 3 : Déconstruction de la représentation biologique de la famille, recontextualisation et construction d'une « conception » alternative***

Dans la phase suivante il va donc s'agir de « déconstruire » la représentation biologique de la famille, en s'appuyant sur un dossier documentaire.

Dans un premier temps, trois textes, deux relatifs à l'ethnologie, l'autre à la société française contemporaine, visent à montrer des exemples de familles dans lesquelles les liens biologiques parents/enfants ne sont pas constitutifs de la famille : les Nuer soudanais, les Na de Chine et l'exemple des familles recomposées en France avec la question du vocabulaire inadéquat pour décrire ces nouvelles formes familiales. L'objectif est d'aboutir aux textes d'E. Durkheim et de C. Lévi-Strauss précisant que la famille est une institution sociale et donnant une définition sociologique. La partie se termine par l'examen de l'interdit universel de l'inceste comme élément fondateur de la famille au sens sociologique. Le plan de la partie se présente donc de la façon suivante :

#### **I. Qu'est-ce que la famille ?**

##### **A. A la recherche d'une définition**

### **a. Fondement biologique ou fondement social ?**

Document n° 1 : Le mariage légal entre femmes, *Françoise Héritier, Encyclopaedia Universalis, tome 7, 1998*

Document N° 2 : Une société sans pères, *Agnès Fine, Une société sans pères, Sciences Humaines, Hors Série N° 23, Décembre 1998 – janvier 1999.*

Document n° 3 : De la carence du vocabulaire face aux nouvelles formes familiales. *Henry Léridon, Familles : les formes changent, les principes restent Sciences Humaines, La vie de Famille, Dossier du n° 9 d’Août Septembre 1991*

### **b. Parenté et famille**

Document n°4 : La consanguinité n’est ni une condition nécessaire ni une condition suffisante pour définir la parenté, *Emile Durkheim, L’Année sociologique N°1, 1896 – 1897, repris dans E. Durkheim, Journal sociologique, textes réunis par J. Duvignaud, Paris, PUF (1969), pp. 110 - 113*

Document n° 5 : Définition anthropologique de la famille, *Claude Lévi-Strauss, Textes de et sur Claude Lévi-Strauss, Paris, Gallimard, Coll. Idées, 1979, p. 102*

### **c. Une règle universelle qui fonde la famille : la prohibition de l’inceste**

Document n°6 : Le passage de la nature à la culture, *Claude Lévi-Strauss, Textes de et sur Claude Lévi-Strauss, Paris, Gallimard, Coll. Idées, 1979, pp. 116 – 120.*

## **Premiers résultats sur le débat scientifique en SES**

Des résultats plus complets seront présentés lors de la communication orale (avec extraits de corpus et comparaison des modes d’intervention des élèves), mais nous pouvons d’ores et déjà avancer quelques éléments sur la mise en place du débat scientifique en SES.

### **Conceptions des élèves sur la famille**

Dans la classe dans laquelle a eu lieu la phase d’émergence des représentations dans le cadre d’un travail en petit groupe d’élèves, on a pu constater que les représentations de ces élèves se révélaient dans une large mesure conformes à nos hypothèses de départ. Les élèves étaient répartis en six groupes de quatre. Dans deux de ces groupes les « liens du sang » sont évoqués dans la question d’évocation spontanée. Un groupe a en effet écrit « liens du sang », un autre « unis par le sang ». Dans ces évocations spontanées, on trouve également le couple « parents/enfants » et de nombreux mots relatifs à l’existence de sentiments au sein de la famille : l’amour (3 groupes sur 6), le respect (2 groupes), la dispute (2 groupes), la complicité, la solidarité etc. Lorsqu’ils ont à choisir les trois propositions avec lesquelles ils sont le plus d’accord, les six groupes choisissent la première proposition (5 groupes en premier rang, un groupe en second rang), à savoir « la famille est un groupe de personnes vivant sous le même toit et s’aimant les uns les autres ». L’idée de sentiment d’amour apparaît donc à nouveau fortement ici, avec celle de co-résidence. Cette importance des sentiments et de l’amour se retrouve également dans le choix des élèves concernant les propositions avec lesquelles ils ne sont pas d’accord, puisque 3 groupes retiennent la proposition 12 (« si un conflit oppose des parents biologiques à des parents adoptifs, il est normal que la justice rende l’enfant à ses parents naturels »). Par ailleurs, quatre groupes sur six retiennent la proposition 4 (en deuxième ou troisième rang) à savoir : « la famille peut être constituée d’individus n’ayant aucun lien biologique entre eux ». Cela permet de mettre en évidence une première

contradiction entre les élèves. Ce qui apparaît très fortement également, c'est que le mariage n'est pas une condition nécessaire à l'existence d'une famille. En effet, trois groupes choisissent la proposition 14 (« les couples non mariés forment de véritables familles ») comme étant l'une des trois avec lesquelles ils sont le plus d'accord et quatre groupes choisissent la proposition 10 (« il n'y pas de famille sans mariage ») comme faisant partie des propositions avec lesquelles ils ne sont pas du tout d'accord.

Ainsi pour ces élèves, la famille est un groupe de personnes qui vivent ensemble, qui s'aiment, et dans lequel le couple n'est pas nécessairement marié. Ce groupe est généralement composé des parents et des enfants, et même si le lien biologique existe le plus souvent, certains élèves envisagent tout de même des situations dans lesquelles ce lien n'existe pas, à travers notamment le phénomène de l'adoption.

### **Premières réactions d'élèves et discussion**

Dans le cours de la séance, après affichage des réponses des élèves au tableau, l'enseignante demande « d'après vous, quel est un des critères le plus important, majeur, pour définir la famille » ?

**Laurène** L'amour

**E.** L'amour d'accord. Est-ce que tout le monde est d'accord avec ce critère ? Est-ce qu'il faut que tous les gens s'aiment pour former une famille ? Est-ce qu'il n'y a pas des familles, parce que vous avez mis aussi des mots, conflits, dispute ... Essayez de lever la main .... Toutes les familles s'aiment .... Oui ?

**Julie** ... Il y a des familles où il y a des problèmes, mais on peut quand même dire que c'est une famille parce qu'il y a des liens biologiques...

**E** Oui ... Alors est-ce que l'amour on va le retenir ou pas ?

**Aurélié** Non parce que des fois y'a plus d'amour. Des fois après on en a tellement marre que ... J'sais pas ... Si des fois après y'a des disputes ou quoi dans la famille on s'aime plus quoi, donc ... Mais c'est toujours une famille parce qu'on a le même sang, on fait partie de la même famille.

**E.** Parce que ?

**Aurélié** Parce qu'on est unis par le sang donc on peut rien faire.

**E.** Alors Julie toi tu étais d'accord avec le fait qu'il y ait des liens de sang quand même entre les membres d'une même famille ?

**Julie** Ben pas obligatoirement en fait

**E** Pas obligatoirement... Bon alors est-ce que vous êtes tous complètement d'accord avec... Bon alors l'amour c'est pas suffisant (...), maintenant vous me dites comme autre critère, le lien de sang, le lien biologique. Alors est-ce que tout le monde est d'accord avec ça ? Vous essayez de .... hé hé hé, stop ....Fanny

**Fanny** Non parce que après quand on est en couple, on est avec un homme qu'on aime, on peut ... On n'est pas unis par le sang mais on l'aime. Et si on a un enfant avec lui, bon il aura le même sang, mais heu ... Lui, il n'aura pas le même sang que nous.

**E.** Oui ... Heu, Jérémy ?

**Jérémy** Il y a les enfants adoptés

**E** Oui. Alors essaie d'expliquer un petit peu ta réponse là

**Jérémy** Bon, ben moi je suis le mari. Ma femme, elle a pas mon sang. Si on adopte deux enfants, ils auront pas notre sang, et c'est une famille quand même.

**E.** C'est une famille quand même. C'est vrai que vous avez quand même ... C'est vrai qu'on aperçoit, par exemple dans certaines ...(...) dans vos propositions souvent vous avez mis que vous n'étiez pas d'accord avec la proposition 12 qui était que par exemple, s'il y avait un conflit juridique heu, avec des parents qui ont adopté un enfant, il ne serait pas normal de le redonner aux enfants naturels. Vous avez aussi souvent dit, heu je crois que c'est la proposition 4, avec laquelle vous étiez très souvent d'accord, que, finalement il n'y avait pas de, il n'était pas obligé qu'il y ait des liens biologiques entre les membres d'une même famille. Alors ? Allison ?

**Allison** En fait, il y a deux sortes de famille. Il y a celle avec laquelle on est parce qu'on est du même sang et on est obligé en fait, on la choisit pas. Et il y a celle que justement on choisit parce qu'on se la construit nous-même.

**E.** Oui... Alors pour les autres, pour les groupes où il y avait à chaque fois liens de sang, mais finalement c'est pas obligé qu'il y ait liens biologiques. (*blanc* ...) Alors ça vous paraît un critère important quand même ? (...).

**Clémence** Moi je pense que s'il y a un lien de sang c'est parce que la famille de base, enfin la famille en général, c'est des parents mariés avec des enfants de leur sang. Mais il peut arriver aussi qu'il y ait des enfants adoptés et ça fait une famille quand même. Mais liens de sang, c'est parce que c'est le cas plus général.

**E.** Ouai. Quand vous êtes dans la proposition 3 là, vous m'avez tous mis heu que c'était quand même une famille et le papa là c'est pas le papa naturel des enfants hein.

**Magali** Oui mais il y a de l'amour quand même.

**E** Il y a de l'amour quand même...

**Elise** Oui mais madame après on est obligé de ... on est obligé de s'habituer quoi, on peut pas faire autrement quoi ...

**E** Bon ... alors on va noter, donc on notera tout à l'heure, mais, heu j'ai plus de place sur le tableau, en dessous de la sensibilisation donc vous pourrez mettre que malgré tout quand même un des termes, un des critères communs qui est ressorti de notre analyse, c'est ce fameux lien biologique. Alors vous pourrez mettre un point d'interrogation à côté parce que quand même ça fait débat hein, Oui ou non ? On n'a pas vraiment répondu ... Donc le lien biologique (*blanc, les élèves notent*)

On le voit dans cet extrait de corpus, les élèves commencent par parler de l'amour, puis sont amenés à y renoncer comme critère de caractérisation générale de la famille. Les liens biologiques sont alors évoqués, mais là encore, des interventions viennent bousculer cette évidence : et les enfants adoptés ? Certains élèves tranchent alors en expliquant qu'il y a deux types de famille : le cas général (la « famille de base » pour une élève), où l'on rencontre des liens biologiques, et des cas particuliers, lorsque par exemple les enfants sont adoptés. Et on revient sur l'amour ! Et dans le cas des familles recomposées, il peut y avoir de l'amour ou bien on peut avoir à subir la situation...

La suite de la discussion porte sur d'autres critères comme celui de la co-résidence et des liens de parenté. A chaque fois, des arguments sont échangés qui tendent à élaborer le nouveau critère. A l'issue de cette première séance, le but fixé par l'enseignante est atteint : les élèves se posent des questions, sont déstabilisés par les arguments des uns et des autres, et ainsi que le déclare une élève « On sait plus maintenant » ... La suite du cours, par le travail sur les textes, va alors permettre de construire un véritable savoir scientifique sur la famille comme institution sociale.

## **Premiers sentiments de l'enseignante**

Pour l'enseignante l'expérience de débat menée dans l'une des classes de seconde s'est très bien passée et a permis d'aborder le dossier documentaire de façon plus constructive que les années précédentes avec d'autres élèves :

E. La sensibilisation était plus poussée que d'habitude et elle a permis de faire émerger des choses, qui émergeaient d'habitude mais pas de manière aussi forte, parce que là les élèves ont eu le temps d'en prendre conscience et de chercher des arguments en fait ... (...) Alors ensuite ça a été aussi très positif parce que du coup le texte sur les Nuer, qui d'habitude est un texte qui me prend énormément de temps, ... Donc il y a des tas d'obstacles... Là le fait qu'ils aient été levés auparavant ... (...) ils [les élèves] ont eu une lecture du document qui était heu ... Dont la grille avait été bien mise en place auparavant et donc en fait ils avaient des questions et ils ont trouvé je pense un certain nombre de réponses... (...) Il me semble qu'en tous cas le premier texte a bien, a bien répondu à leurs attentes. Il était compliqué mais les questions arrivaient à bien débroussailler, donc moi j'ai trouvé que ça s'est bien passé...

## **Références bibliographiques**

ASTOLFI Jean Pierre et PETERFALVI Brigitte, 1993, « Obstacles et construction de situations didactiques en sciences expérimentales », *Aster*, Paris, INRP, n° 16, 103-140.

BEITONE Alain, DECUGIS Marie-Ange, DOLLO Christine, RODRIGUES Christophe, 2004, *Sciences Economiques et Sociales : enseignement et apprentissages*, Bruxelles, De Boeck.

BOURDIEU Pierre, 2001, *Science de la science et réflexivité*, Raisons d'agir.

CHEVALLARD Yves, 1985, *La transposition didactique ; du savoir savant au savoir enseigné*, Paris, La Pensée Sauvage.

CHEVALLARD Yves, 1992, « Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique », *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol. 12, n°1, 73-112.

CHEVALLARD Yves, 1996, « La fonction professorale : esquisse d'un modèle didactique » in NOIRFALISE R. et PERRIN-GLORIAN M. J.(eds.), 1996, *Actes de la VIIIème école d'été de didactique des mathématiques* (août 1995), Clermont Ferrand, Irem de Clermont Ferrand.

DOLLO Christine, 2001, *Quels déterminants pour l'évolution des savoirs scolaires en Sciences Economiques et Sociales ? (L'exemple du chômage)*, 482 p., Thèse de Sciences de l'Éducation, Université de Provence, CIRADE, Aix en Provence.

DOLLO Christine et JOHSUA Samuel, 2002, « Conceptions d'élèves et diversité des paradigmes en sciences économiques et sociales (l'exemple du chômage) », *l'Année de la recherche en Sciences de l'Éducation*, 181 – 208.

DOLLO Christine, 2003, « Discussion et relativisme en Sciences économiques et sociales », in *La Discussion en Éducation et en Formation*, Actes du colloque Cerfee 2003 (Montpellier 23 et 24 mai 2003), Cerfee Montpellier.

DURKHEIM Emile, « L'Année sociologique n°1, 1896 – 897 », in Emile DURKHEIM, *Journal sociologique, textes réunis par J. Duvignaud*, Paris, PUF, 1969, 101 – 113.

LEVI-STRAUSS Claude, 1979, *Textes de et sur Claude Lévi-Strauss*, Paris, Gallimard, coll. Idées, 116 – 120.

ORANGE Christian, 2003, « Apprentissages scientifiques, activités langagières et problématisation », in Martine JAUBERT, Maryse REBIERE et J.-P. BERNIE (Eds.), 2003, *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, Actes du colloque pluridisciplinaire international (Bordeaux, 3 au 5 avril 2003), IUFM d'Aquitaine – Université V. Segalen Bordeaux 2.

REYNAUD Dominique, 2003, *Sociologie des controverses scientifiques*, PUF, Coll. Sociologies.