

Analyse des dispositifs pédagogiques de débats

Introduction

Que peut-on dire des dispositifs pédagogiques conçus et mis en place par les enseignants au cours des débats ? Ces dispositifs de débat présentent-ils des variations pédagogiques et/ou disciplinaires ?

Les enseignants des quatre classes observées planifient la mise en place des débats selon des modalités pédagogiques clairement identifiées (classe n°3 à pédagogie Freinet) et disciplinaires selon les débats en lecture-littérature, en sciences et en philosophie. Ces dispositifs élaborés par ces enseignants font partie de ce que Robert Bouchard et Véronique Traverso (2006) identifient comme constituant le cadre planifié, considéré par les auteurs comme le cadre de mise en œuvre effective des débats, et se distinguant du cadre émergent (*cf.* chapitres 9 et 10). Ce cadre posé est planifié *a priori* par les enseignants. Précisons tout de même que le découpage, entre cadre planifié et émergent, est ici purement heuristique et n'occultons pas les limites d'un tel découpage. En effet, ces cadres ne peuvent être considérés comme des cadres indépendants et sont, au contraire, intimement corrélés. Précisons encore que la description de ces dispositifs n'a pour but de modéliser les pratiques enseignantes

observées ou porter un jugement sur les choix des enseignants. L'enjeu se situe pour nous à un autre niveau. Nous cherchons effectivement, au travers la description des pratiques de débat à comprendre les variations entre trois débats disciplinaires menés par un même enseignant avec les élèves de sa classe.

Pour décrire ce cadre planifié par les enseignants, nous nous attacherons à décrire, dans un premier temps, les cadres communicatifs (Kerbrat-Orecchioni, 1990) des débats en précisant l'organisation spatiale et les rôles institutionnels (Vion, 1992) prévus pour les élèves par les enseignants, puis préciserons dans un second temps l'univers des écrits (Giguère et Reuter, 2003) accompagnants la mise en place des débats.

1. Planification du contexte des interactions

Au chapitre précédent, nous avons précisé pour chacune des classes l'organisation spatiale de l'espace-classe ainsi que la présentation générale des débats observés (*supra*, p. 254 et s.). Il s'agit dans cette partie de rendre compte des variations disciplinaires du cadre de l'énonciation. Ce cadre relève de la planification dans le sens où les enseignants ont pensé ces éléments contextuels avant le déroulement des débats.

Pour décrire les formalisations disciplinaires en acte des enseignants au cours des débats, commençons par préciser les variations du contexte de communication. La notion de cadre communicatif (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 75) permet de décrire *a priori* les éléments constitutifs du contexte de communication de chacun des débats, autrement dit, « les données *in situ* » pour reprendre l'expression de Catherine Kerbrat-Orecchioni (*ibid.* p. 76). Bien que notre propos soit essentiellement didactique, nous nous accordons avec Catherine Kerbrat-Orecchioni (*ibidem*) sur le fait que « les éléments du contexte déterminent entièrement les opérations de production des énoncés aussi bien que leur interprétation ». Ajoutons que le contexte est déterminé par la discipline et la conscience que les enseignants ont de la discipline. La conscience disciplinaire (Reuter, 2003, 2007b, 2010a ; Cohen-Azria, Lahanier-Reuter & Reuter, 2013) des enseignants est en effet un facteur significatif dans les choix opérés par les enseignants pour penser l'organisation des débats dans leur classe. Ainsi, les ingrédients du contexte donnent à voir bien plus que des éléments de description des

situations observées ; ils sont des indicateurs de la manière dont les enseignants reconfigurent disciplinairement les débats *a priori*.

A la suite de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990), nous décrivons les ingrédients du contexte à partir de plusieurs entrées : le site, le but et les participants.

1.1. Le site

Le site est entendu à la fois comme le « cadre spatio-temporel » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 77) et le « cadre temporel » (*ibid.* p. 78).

1.1.1. Le cadre spatial

Comme le souligne Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 77), le cadre spatial est défini par les caractéristiques architecturales du lieu mais aussi par une « organisation proxémique de l'espace ». C'est sous cette double déclinaison de l'espace que peuvent se donner à voir les débats. Le changement de places des élèves pour les moments de débats, le changement de classe ou la diversité des formes de travail modifient la disposition des élèves et la distance les séparant les uns des autres. Pour apprécier le cadre spatial des débats, nous reprenons donc le lieu, l'organisation spatiale des élèves et les modalités de travail (autres que collectives) pour chacun des douze débats observés dans le tableau n°47 présenté à la page suivante.

Classe	Cadre spatio-temporel	Débat en philosophie	Débat en sciences	Débat en lecture-littérature
Classe 1	Lieu	Autre salle : bibliothèque de l'école	Classe	Classe
	Organisation spatiale	En demi-cercle	Places habituelles	Places habituelles
	Modalités de travail	En collectif	Travail par deux puis collectif	Travail individuel puis collectif
Classe 2	Lieu	Classe : coin bibliothèque	Classe	Classe
	Organisation spatiale	Pas de placement précis	Places habituelles	Places habituelles
	Modalités de travail	En collectif	Travail par groupe de quatre ou cinq puis collectif	En collectif
Classe 3	Lieu	Classe	Classe	Classe
	Organisation spatiale	Places habituelles	Places habituelles	Places habituelles
	Modalités de travail	En collectif	Travail seul ou par groupe de deux puis collectif	En collectif
Classe 4	Lieu	Classe : changement de place	Classe	Classe
	Organisation spatiale	En cercle	Places habituelles	En cercle
	Modalités de travail	En collectif	Travail seul ou par groupe de deux, trois ou quatre puis collectif	En collectif

Tableau 47 : Organisation spatiale et modalités de regroupement selon les débats observés

La lecture de ce tableau met en évidence deux variables significatives dans l'établissement du cadre spatial des débats : une variable disciplinaire et une variable pédagogique. Le choix du lieu, de l'organisation spatiale et des modalités de travail sont, en effet, variables selon les disciplines.

Pour le débat en philosophie, nous notons une volonté marquée des enseignants, sauf pour l'enseignant de la classe n°3, à pédagogie Freinet, de changer l'organisation spatiale de la

classe (cf. enseignants des classes n°2 et 4), voire de lieu (cf. enseignant de la classe n°1). L'important est sans doute de rompre, volontairement, avec une forme scolaire des apprentissages, la philosophie n'étant pas pour les enseignants observés, une discipline comme les autres. Au-delà d'une volonté de différenciation ou de rupture, il y a un intérêt pour les enseignants de modifier l'organisation spatiale au cours des débats en philosophie pour permettre un rapprochement entre les élèves, en les disposant notamment en cercle ou demi-cercle. Pour les classes n°1, n°2 et n°4 et à la différence de la disposition spatiale habituelle contrainte par l'architecture du lieu de la classe (*supra*, p. 246 et s.), les élèves sont disposés de manière à tous se voir et être vus.

Les deux autres débats ne nécessitent ni changement de places ni de lieu, à l'exception du débat en lecture-littérature pour la classe n°4. Les débats dans ces deux disciplines, soit en lecture-littérature et en sciences se déroulent ainsi dans la classe, les élèves restant à leur place. On note toutefois pour le débat en sciences que les quatre enseignants privilégient au cours des séances observées des moments de recherche et de collaboration par groupe. Au cours de ces moments, l'espace proxémique entre les élèves est plus proche qu'au cours des moments d'échanges collectifs, où le fonctionnement par groupe est abandonné au profit d'une organisation collective.

A cette variable disciplinaire s'ajoute une variable pédagogique significative. Attardons-nous ici sur le cadre spatial de la classe n°3 à pédagogie Freinet. Cette classe se distingue des autres classes car le cadre spatial ne semble pas ou est peu marqué par les disciplines d'inscription des débats. Les élèves restent effectivement à leur place pour les trois débats. Nous avançons, mais d'autres éléments corroboreront cette hypothèse, que les ingrédients du contexte constituant le cadre communicatif la classe n°3 sont marqués par un cadre pédagogique très présent.

1.1.2. Le cadre temporel

Le cadre temporel est également une donnée *in situ* constitutive du cadre communicatif. Seule l'enseignante de la classe n°3 à pédagogie Freinet, pose des contraintes de durée pour les débats. Un responsable du temps veille d'ailleurs au respect de la durée des débats,

mesurée à l'aide de sablier. Les débats durent ainsi 5 sabliers, soit de 15 minutes à 20 minutes suivant la durée du sablier.

Pour les autres classes, la durée n'est pas contrainte. Les débats durent le temps d'une séance dont la durée est variable selon les classes et les débats. Pour autant, les débats sont rythmés par l'alternance des activités et des phases au cours des séances observées. La durée des séances observées est représentée dans le tableau ci-dessous :

Classe	Débat en philosophie	Débat en sciences	Débat en lecture-littérature
Classe 1	55 min	1h02	1h17
Classe 2	43 min	52 min	41 min
Classe 3	16 min	51 min ¹⁵⁸	42 min ¹⁵⁹
Classe 4	46 min	50 min	47 min

Tableau 48 : Durée des débats observés

L'analyse du cadre temporel n'est pas sans soulever de difficultés, notamment une qui revêt un caractère méthodologique crucial. Analyser les débats signifie en effet identifier le moment du débat au cours de la séance observée, en en précisant le début et la fin. Quels sont alors les éléments à prendre en compte pour apprécier ces moments de débat ? La question de la délimitation du débat dans les séances observées paraît plus simple pour les débats en philosophie observés, la modification du cadre spatial, comme le changement de lieu (classe n°1) ou de places (classe n°2 et n°4), permettant de borner facilement le débat. Cela n'est pas aussi évident pour les débats en sciences et en littérature. Deux possibilités d'identification des débats sont alors envisageables. Une première solution est de poser que les débats correspondent aux moments d'échanges collectifs entre les élèves. Une deuxième solution est de considérer le débat comme étant constitué par l'ensemble des phases de travail. Alors que pour la deuxième possibilité, nous nous appuyons sur ce que les enseignants considèrent comme relevant du débat, la première solution relève d'une décision du chercheur de restreindre le débat à certaines phases de la séance. Pour cette analyse, nous partons du principe que les moments de débat sont constitués des échanges collectifs entre les élèves et

¹⁵⁸ Sur les 51 minutes de la séance, 31 minutes sont consacrées au travail de conception d'affiches par les élèves et 20 minutes au débat en tant que tel.

¹⁵⁹ De la même manière que pour le débat en sciences, sur les 42 minutes de la séance, seules 20 minutes sont consacrées au débat et 20 minutes au lancement de l'activité et la lecture du conte par l'enseignante.

menés par l'enseignant. Les séances observées, constituant des débats pour les enseignants, sont donc reconstruites et restreintes aux moments collectifs pour l'analyse, à partir d'une décision que nous prenons, pour une plus grande clarté dans l'analyse didactique. Ces moments de débat seront d'ailleurs déclinés en séquences discursives au chapitre suivant (cf. chapitre 9).

1.2. Les participants

Les participants constituent un des ingrédients du contexte précisant le cadre communicatif. Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990) détermine les participants selon leur nombre et leur nature. Empruntant la notion de cadre participatif à Erwin Goffman (1987), Catherine Kerbrat-Orecchioni précise toutefois son interprétation. A la différence d'Erwin Goffman qui considère comme participants « l'ensemble de toutes les personnes qui se trouvent figurer à un moment donné dans le même espace perceptif » (Goffman, 1987, cité par Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 82), Catherine Kerbrat-Orecchioni (*ibid*, p. 83) réduit ce cadre aux participants « ratifiés », montrant des signes d'engagement dans l'interaction en jeu. La notion de « rôles participatifs » (*ibid*, p. 84) permet d'ailleurs de penser cet engagement *a priori* dans l'interaction.

Nous envisageons les rôles participatifs comme des rôles donnés aux élèves par les enseignants, avant le début de l'interaction. Nous distinguons ainsi les rôles participatifs des rôles interactionnels (Delcambre, 2005) endossés ou négociés par les élèves au cours de l'interaction. La distinction opérée par Robert Vion (1992, p. 82) entre « rôles institutionnalisés » et « rôles occasionnels » est une analogie éclairant notre propos. Pour ce dernier (*ibidem*) :

S'agissant de schémas d'action attachés à l'accomplissement d'une position, on pourrait, là encore, estimer qu'il existe deux catégories de rôles :

- *les rôles institutionnalisés*, en relation avec l'une des positions institutionnalisées d'un statut (père, médecin, femme, adulte...)
- *les rôles occasionnels*, (parfois appelés « interactionnels ») qui ne sont pas directement en relation avec une position sociale officielle mais avec une position « interactive » déterminée (conseiller, séducteur, sage, grivois, bouffon « médiateur »...).

Nous considérons donc les rôles participatifs comme des rôles institutionnalisés contraints par les enseignants et par la nécessité du cadre interactif en jeu pour régler *a priori* les règles d'échanges, à la différence des rôles interactionnels (Delcambre, 2005) qui sont davantage liés au déroulement de l'interaction. Ces rôles interactionnels sont occasionnels dans le sens où ils ne dépendent pas du cadre interactif de manière *a priori*, mais sont le produit de l'interaction. Ces rôles sont ceux que l'enseignant et les élèves se donnent au cours de l'interaction. Ils peuvent donc se modifier au cours des débats dans une même classe. Ces rôles interactionnels analysés sous le prisme des postures énonciatives (Jaubert et Rebière, 2000 ; Rebière, 2001 ; Jaubert, 2001 ; Rabatel, 2004b) permettront de revenir sur la négociation des places interactives et un système de place (Flahault, 1978) propre à chaque débat.

Dans un premier temps, précisons le cadre participatif par le nombre de participants et leurs rôles participatifs dans le tableau n°49 présenté à la page suivante.

Classe	Cadre participatif	Débat en philosophie	Débat en sciences	Débat en lecture-littérature
Classe 1	Nombre	23	22	23
	Rôles participatifs	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève responsable du bâton de parole - Un élève responsable du temps - Deux élèves secrétaires 	Seuls quelques élèves sont rapporteurs	
Classe 2	Nombre	23	20	23
	Rôles participatifs		Des élèves « rapporteurs » : chaque groupe présente son travail devant la classe	
Classe 3	Nombre	25	24	25
	Rôles participatifs	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève responsable du temps - Un élève distributeur de parole 	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève responsable du temps - Un élève distributeur de parole - Des élèves « rapporteurs » : chaque groupe présente son travail devant la classe 	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève responsable du temps - Un élève distributeur de parole
Classe 4	Nombre	17	16	17
	Rôles participatifs		Des élèves rapporteurs : chaque groupe présente son travail devant la classe	

Tableau 49 : Le cadre participatif des débats observés

De la même manière que pour le cadre spatio-temporel, la description du cadre participatif semble être marquée par des variables disciplinaires et pédagogiques. Sans porter de jugement hâtif sur la conscience que les enseignants auraient de la discipline, relevons juste que des rôles participatifs de rapporteurs sont proposés par les enseignants de manière *a priori* dans les débats en sciences. L'enseignant de la classe n°1 va également donner au cours de

l'interaction un rôle de rapporteurs mais seulement à quelques élèves, ceux qui présenteront leur travail au groupe-classe. A la différence de cet enseignant, les autres enseignants annoncent dès le début de la séance que les élèves auront à endosser ce rôle. C'est pourquoi nous considérons que pour ces quatre classes, la fonction de rapporteur est présentée comme un rôle participatif.

Pour le débat en philosophie, on relève des rôles participatifs identiques pour les classes n°1 et n°3. En effet des élèves sont responsables de la distribution de la parole et de la gestion du temps dans ces deux classes. Précisons que deux élèves sont également secrétaires dans la classe n°1. Ajoutons que pour le débat en lecture-littérature, aucun rôle n'est planifié par les enseignants pour les élèves, sauf pour la classe n°3. La classe n°3, à pédagogie Freinet, se distingue effectivement à nouveau dans le cadre participatif posé *a priori*, tout comme pour l'organisation spatiale des débats. Les rôles de distributeur de la parole et de responsable du temps se retrouvent, en effet, dans les trois débats. Le cadre participatif se trouve ainsi fortement influencé par le cadre pédagogique. On retrouve d'ailleurs le même partage de rôles dans d'autres moments de classe, comme pour le conseil de coopérative hebdomadaire.

La présentation conjointe du cadre spatio-temporel et du cadre participatif met en exergue des fonctionnements de classe marqués indifféremment de manière disciplinaire et/ou pédagogique. La classe n°3, à pédagogie Freinet, semble d'ailleurs davantage être marquée par une inscription pédagogique que disciplinaire, comme cela semble spécifier les trois autres classes.

Eléments de conclusion

Ces premiers éléments, que nous déterminons comme relevant du cadre planifié par les enseignants, nous amène à nous poser une question : la transformation matérielle de la classe selon certains débats, notamment durant les débats en philosophie, participe-t-elle à la mise en place du débat ou fait-elle partie intégrante du débat ?

Selon nous, ces éléments organisationnels font partie intégrante du débat. A la suite de Matthew Lipman (2006), nous avançons que la transformation matérielle de la classe au cours

des débats en philosophie permet de transformer la classe en une communauté de recherche philosophique.

Ajoutons une autre remarque. Ces éléments organisationnels relèvent à la fois de la forme scolaire (Vincent, 1994) et de la discipline. En effet, le fait que les enseignants modifient l'espace de leur classe au cours des débats en philosophie ainsi que le fait de donner des rôles participatifs aux élèves confèrent à marquer une rupture avec les autres moments de la classe et les autres débats. Le débat en philosophie constitue bien, pour les enseignants, une situation scolaire différente, qui ne relève en aucun cas d'une injonction au niveau des textes officiels, mais au contraire sur une volonté personnelle, voire militante, de le mettre en place. L'évolution de l'espace au cours des débats en philosophie permet donc de marquer la spécificité de ces situations scolaires auprès des élèves. On peut également avoir une lecture plus disciplinaire de ce changement d'organisation spatiale. La philosophie n'étant pas une discipline institutionnalisée à l'école élémentaire, les enseignants veulent marquer cette différence avec les autres débats disciplinaires. On ne retrouve d'ailleurs pas d'autres changements d'organisation spatiale pour les autres débats, sauf pour le débat en littérature pour l'enseignante de la classe n°4. Cela nous apporte sans doute un élément sur la recomposition de la discipline chez les enseignants : la philosophie nécessiterait des modalités d'organisation différentes que les autres disciplines à l'école élémentaire. L'organisation de rôles participatifs au cours du débat en sciences constitue également un marqueur disciplinaire des débats puisque les élèves des quatre classes observées endossent le rôle de rapporteur au cours des débats en sciences. Les débats sont ainsi marqués disciplinairement et pédagogiquement par les enseignants dès la planification des débats.

2. Place des écrits

Nous incluons dans la description générale des interactions la place laissée/donnée aux écrits, de toutes sortes. Considérer les débats comme des moments d'échanges uniquement oraux serait réduire la situation et ne pas rendre compte de sa complexité. C'est pourquoi nous considérons les interactions verbales comme oralographiques (Bouchard, 1998 ; Bouchard et Traverso, 2006).

Nous empruntons à Robert Bouchard et Véronique Traverso la définition qu'ils donnent aux interactions oralographiques (Bouchard et Traverso, 2006, p. 186) :

Nous avons caractérisé (Bouchard, 1998) la classe comme un espace oralographique où l'interaction verbale ne se fait jamais de manière autonome, où l'oral est toujours encadré par de l'écrit, le ponctue et le clôt. L'écrit qui précède ne peut apparaître que sous la forme de « produits », par contre l'écrit qui le ponctue et le clôt peut avoir une double existence de produit et de processus.

A la suite de Robert Bouchard et Véronique Traverso (*ibidem*), nous distinguons dans ce rapport aux écrits dans les interactions verbales d'une part, les « objets écrits-inscrits » et les « actes d'inscription ». Une autre distinction de niveau est nécessaire pour comprendre l'organisation de ces écrits dans les classes observées : leur planification et leur émergence au cours des débats.

2.1. Les écrits-inscrits planifiés : les écrits « déjà-là »

Ces écrits ou inscrits relèvent de la planification des enseignants, et plus globalement de leur projet disciplinaire. Nous évoquons volontiers l'idée de projet, puisque dans les classes observées, la place faite aux écrits donne une visibilité à la discipline du débat. Distinguons dans ces écrits-inscrits planifiés, les écrits « déjà-là » et les écrits « déclencheurs ». Les écrits « déjà-là » sont les écrits qui étaient dans la classe avant nos observations et qui le sont restés après. Ces écrits sont des « écrits fixes » (Giguère et Reuter, 2003, p. 105), affichés au mur dans un coin de la classe.

Les deux classes à pédagogie classique ont un espace mural réservé aux règles du débat (*supra*, p. 246 et s.). Il s'agit de deux affichages au format A4, tapé à l'ordinateur et plastifié dans la classe n°1 et de trois affichages écrits par l'enseignante avec les élèves, sur des feuilles A3 colorées, positionnées en format portrait dans la classe n°2.

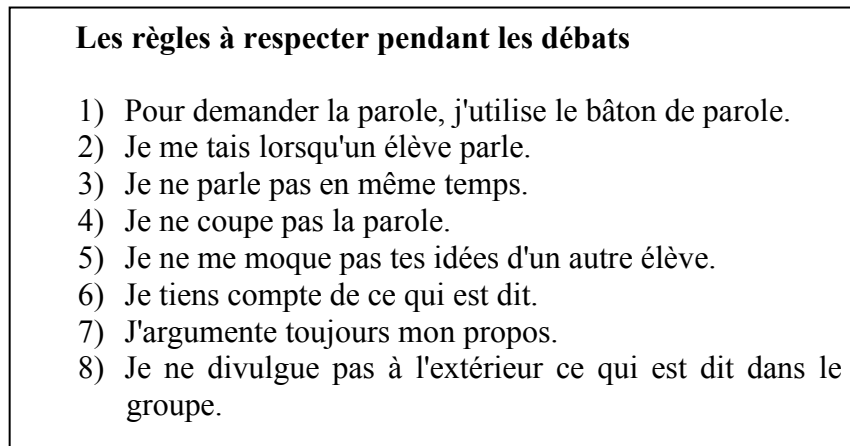


Figure 23 : Règles du débat dans la classe n°1

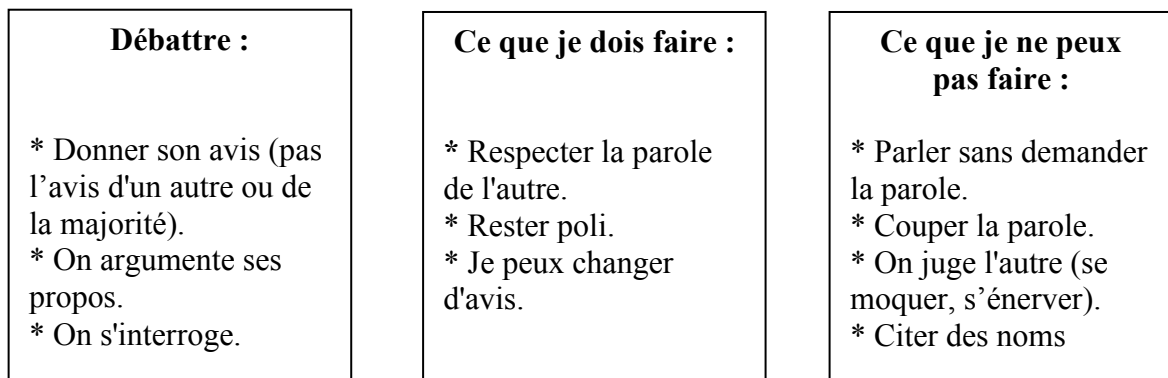


Figure 24 : Règles du débat dans la classe n°2

On relève sur ces affichages les mêmes règles. Sont en effet reprises les règles liées à la nécessité d'argumenter ses propos, au respect de la parole (se taire quand un autre élève parle, ne pas couper la parole) au respect des interactants (ne pas se moquer). D'autres éléments précisent plus encore le cadre de l'interaction (« Je tiens compte de ce qui est dit » (classe n°1) ; « je peux changer d'avis » (classe n°2)) et pose un cadre de confidentialité pour les échanges (« Je ne divulgue pas à l'extérieur ce qui est dit dans le groupe » (classe n°1) ; « citer des noms » (classe n°2)).

Dans la classe n°1, nous relevons également un espace réservé au débat en philosophie. Sur une armoire, on retrouve effectivement deux affiches, au format A4, sur lesquelles sont reprises deux citations dont une de Karl Jaspers :

<p>« <u>Faire</u> de la <u>philosophie</u>, c'est être en <u>route</u> : les questions en philosophie sont plus <u>essentielles</u> que les <u>réponses</u> ».</p> <p>Karl Jaspers, <i>Initiation à la philosophie</i></p>	<p><u>Philosopher</u> c'est donner son avis sur un sujet de débat collectif, en <u>argumentant</u>, en utilisant le <u>sens précis</u> des mots, pour dégager <u>une idée forte</u> qui vaut pour chacun : <u>une sagesse</u>.</p>
--	--

Figure 25 : Affiches sur le mur « philosophie » de la classe n°1

Ces deux affiches assurent une visibilité donnée à la discipline dans la classe par l'enseignant (Dufour, 2013). On peut même y voir le signe de la composition d'un milieu (Brousseau, 1998) disciplinaire construit ou le signe d'une légitimation de la pratique de la philosophie dans la classe par l'enseignant. Ces écrits disciplinaires et les écrits encadrant la pratique du débat sont donc des écrits « déjà-là » qui encadrent l'activité de débat.

On relève également des écrits « déjà-là » qui sont les traces laissées au cours des précédents débats. Nous les considérons comme planifiés dans le sens où ils constituent la mémoire de la classe et font partie intégrante de la planification de l'enseignant. Chaque débat peut faire référence à ces écrits. Seule la classe n°4 n'a pas d'écrits de cette sorte. Il est intéressant de relever que l'on retrouve dans les trois autres classes un espace laissé au débat en philosophie. Dans les classes n°1 et 2, on a de nouveau des écrits fixes, sous forme d'affichage. Dans la classe n°1, les élèves affichent de petits morceaux de papier sur lesquels sont inscrites les phrases choisies à la fin du débat en philosophie par les élèves, ces phrases étant censées résumer le débat. Elles sont toutes regroupées sur l'armoire, délimitant l'espace de la philosophie dans la classe et constituent « le mur des sagesse ».



Figure 26 : Organisation de l'espace dédié à la philosophie dans la classe n°1

Dans la classe n°2, les questions posées par les élèves avant le débat observé sont inscrites sur deux affiches, format A3. Ce sont les questions que les élèves se sont posées au cours de la cueillette de questions et qui seront les questions discutées au cours du débat observé (C2 DP2). Cette affiche est changée à la fin du débat par une autre affiche produite au cours du débat par l'enseignante et reprenant les idées des élèves.

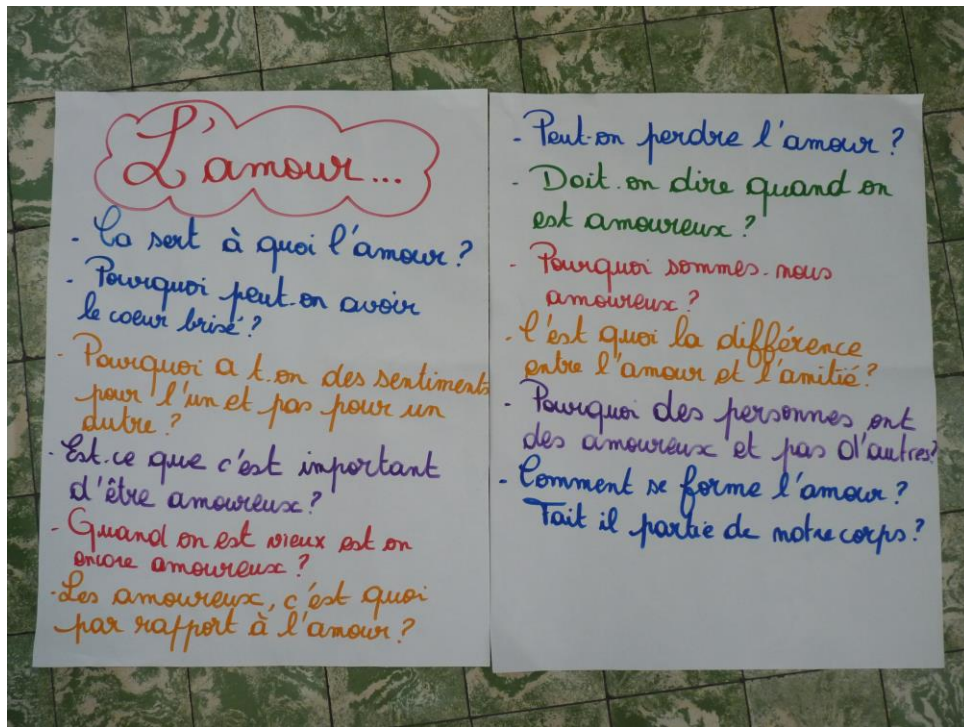


Figure 27 : Affiches reprenant les questions posées par les élèves de la classe n°2

Nous identifions également des écrits planifiés dans la classe n°3 à pédagogie Freinet. A la différence des autres classes, il s'agit d'un « écrit mobile », que « les élèves peuvent déplacer au besoin » (Giguère et Reuter, 2003, p. 105). Cet écrit est un porte-vues mis à disposition des élèves dans lequel sont consignés les écrits relatifs à chacun des débats en philosophie de la classe. L'enseignante endosse en effet le rôle de secrétaire au cours des débats et prend en note les idées émises par les élèves. Tout comme pour le « mur des sages », ces écrits constituent la mémoire de la classe, et plus largement, participent à la visibilité de la discipline dans la classe (Dufour, 2009, 2013).

2.2. Les écrits-inscrits planifiés : les écrits « déclencheurs »

Les écrits « déclencheurs » sont les écrits qui permettent à l'enseignant de lancer l'activité. Comme Robert Bouchard et Véronique Traverso (2006) le précisent, les écrits planifiés prennent la forme de « produits ». Ces produits, ou supports d'activité sont les écrits planifiés par l'enseignant avant sa séance.

	Débat en philosophie	Débat en sciences	Débat en lecture-littérature
Classe 1	Livre de littérature de jeunesse : <i>Yakouba</i> de Thierry Dedieu	Schéma à compléter	Texte du <i>Robot</i> de Bernard Fiot Questionnaire de lecture
Classe 2	Affiche reprenant les questions posées par les élèves avant la séance	Schémas élaborés par groupe à la séance précédente.	Livre de littérature de jeunesse : <i>La Rédaction</i> d'Antonio Skarmeta et Alfonso Ruano
Classe 3			Livre de littérature de jeunesse : <i>La petite fille aux allumettes</i>
Classe 4	Livre de littérature de jeunesse : <i>Okilélé</i> de Claude Ponti	Schémas à compléter	Le livre de littérature de jeunesse : <i>Sables émouvants</i> d'Eric Battut et Thomas Scotto

Tableau 50 : Les écrits « déclencheurs » planifiés par les enseignants pour les débats observés

Ces écrits « déclencheurs » semblent relever de différences disciplinaires. Comme on peut le remarquer, les écrits « déclencheurs » sont des écrits sociaux scolarisables dans le cadre de la lecture-littérature, puisque ces écrits sont des livres ou extraits de littérature de jeunesse. On ne peut que faire un lien avec les déclarations des enseignants au chapitre 6 sur les supports pour lancer le débat, supports qui étaient presque qu'exclusivement des écrits littéraires. Pour le débat en sciences, les écrits sont essentiellement des schémas que l'enseignant distribue et à compléter pour la classe n°1 et des schémas conçus par les élèves pour les classes n°2, n°3 et n°4.

Ainsi les écrits-inscrits planifiés sont des outils, des supports pour lancer et cadrer l'activité. L'importance donnée aux écrits « déjà-là » et « déclencheurs » permet aux enseignants de donner une visibilité à l'activité de débat dans leur classe, notamment en philosophie, tout en orientant l'activité de manière disciplinaire, avec la constitution de schémas par les élèves en sciences et par l'utilisation d'ouvrages de littérature de jeunesse en lecture-littéraire.

2.3. Les écrits-émergents

Nous ne faisons ici qu'un simple relevé des écrits-inscrits émergents au cours des débats et réservons une description plus détaillée de la place et du rôle de ces écrits dans la suite de l'analyse (*cf.* chapitre 10). Il est toutefois intéressant de relever que ces écrits permettent de ponctuer l'activité dans plusieurs disciplines.

		Débat en philosophie	Débat en sciences	Débat en lecture-littérature
Classe 1	Écrits émergents	Topogramme avec les idées principales retenues	Schémas conçus par les élèves par groupe Synthèse	Réponses aux différentes questions
	Acte d'inscription	Tableau	Feuille par groupe Tableau	Tableau
Classe 2	Écrits émergents	Idées principales retenues	Questions posées par les élèves Hypothèses retenues	
	Acte d'inscription	Affiche	Tableau Affiches	
Classe 3	Écrits émergents	Écrit avec les idées principales retenues	Mise en questionnement Schémas conçus par les élèves par groupe	
	Acte d'inscription	Ordinateur	Feuille par groupe	
Classe 4	Écrits émergents	Écrit avec les questions posées par les élèves au cours de la séance précédente	Schémas conçus par les élèves par groupe	
	Acte d'inscription	Cahier mémoire de l'enseignant	Feuille par groupe	

Tableau 51 : Les écrits émergents planifiés par les enseignants pour les débats observés

Comme on peut le voir chaque débat entretient un rapport différent avec l'écrit. En sciences, les écrits de travail (Vérin, 1995 ; Orange, Fourneau & Boubigot, 2001) considérés comme des écrits émergents, ponctuent et rythment le déroulement du débat. Les écrits sont ici plurisémiotiques (Nonnon, 2008), dans la mesure où l'on retrouve des éléments écrits mais également des schémas pour ces écrits émergents.

Eléments de conclusion

Comprendre le contexte des interactions nécessite de prendre en compte la place des écrits, pour ne pas dire l'univers des écrits (Giguère & Reuter, 2003) au cours des débats. On remarque effectivement que les écrits, « déjà-là » ou « déclencheurs », font partie à part entière de l'organisation planifiée par les enseignants. Soulignons d'ailleurs que les écrits confèrent à donner à la fois une place aux pratiques disciplinaires comme par exemple pour le débat en philosophie, les affiches permettant ainsi de légitimer une discipline non institutionnalisée dans les Instructions Officielles.

Notons également que les écrits disciplinaires, comme en sciences, font échos à certaines pratiques sociales de référence, écrire en sciences faisant partie intégrante du travail du scientifique (Latour & Woolgar, 1988 ; Vérin, 1988, 1995 ; Orange, Fourneau & Bourbigot, 2001). Nous reviendrons plus largement sur la place des écrits en sciences dans la suite de notre exposé (*infra*, p. 412 et s.)

Conclusion du chapitre 8

La description générale du cadre des interactions permet de contextualiser les séances observées. A la différence du chapitre 7 dans lequel nous avons présenté les classes observées sous l'angle de leur organisation proxémique, la description dans ce chapitre des cadres spatial et temporel ainsi que le cadre participatif éclaire les choix opérés *a priori* par les enseignants par rapport à l'organisation des débats. Ces choix ne sont d'ailleurs pas sans rappeler les résultats de l'analyse des pratiques déclarées des enseignants (*cf.* chapitre 6). Au terme de ce premier temps d'analyse, une configuration disciplinaire de l'organisation des débats avait émergé pour les disciplines sciences et philosophie, tant pour l'organisation spatiale que pour la répartition de rôles. En effet, les enseignants avaient souligné dans leurs déclarations l'importance portée à l'organisation spatiale des débats, la forme la plus appropriée pour le débat en philosophie étant la disposition des élèves en cercle et l'organisation par travail de groupes pour le débat en sciences. On retrouve des similitudes au niveau de l'organisation spatiale telle qu'elle est planifiée dans les débats par les enseignants dans notre corpus *Observations*. La planification des débats par les enseignants permet donc

d'inscrire les pratiques de débats de manière disciplinaire, cette planification étant également, selon nous, un élément significatif de la formalisation du genre du débat par les enseignants.

Ajoutons également que ces éléments de planification de la situation de communication pensés *a priori* par les enseignants, permettent de concevoir et de construire un contrat de communication (Charaudeau, 1983) entre les élèves. Le contrat de communication est défini par Pierre Charaudeau (1983, p. 126) en ces termes :

Un tel contrat détermine une partie de l'*identité* des partenaires pour que ceux-ci soient légitimés dans la situation d'échange dans laquelle ils se trouvent, une partie de leurs *finalités* pour satisfaire au principe d'influence et de pertinence, et les *rôles langagiers* qui leurs sont attribués du fait du principe de régulation.

Chaque classe pourrait se définir par un contrat de communication qui relie les élèves « dans une sorte d'alliance objective qui leur permet de *co-construire* du sens tout en s'*auto-légitimant* » (*ibidem*).

Mais comment s'actualise ce contrat de communication sous l'action de l'enseignant ? Il convient maintenant d'analyser la manière dont les enseignants conduisent les échanges, gèrent la construction des contenus et situent les élèves dans les débats.