

Approche méthodologique pour analyser les pratiques enseignantes de débat

Introduction

Comment analyser le débat dans les espaces de pratiques effectives ? Comment recueillir des données pour les constituer en document de recherche ? Comment analyser ces données pour mettre en exergue la notion de genre ?

A l'instar de la deuxième partie, cette troisième section commence également par des considérations méthodologiques. Ce choix d'exposer chaque approche méthodologique dans des parties distinctes repose sur la volonté de mettre en évidence l'unité propre de la construction empirique de chacune des parties, bien que celles-ci soient interdépendantes. Il s'agira donc dans ce chapitre d'exposer les choix qui ont été les nôtres pour l'élaboration du corpus et l'analyse des pratiques enseignantes du débat.

Pour comprendre comment le genre du débat est formalisé de manière disciplinaire par les enseignants, nous analysons les pratiques effectives de débats. Les données collectées pour cette troisième partie sont les interactions verbales entre les sujets didactiques (Reuter, 2010c ; Daunay, 2013a ; Fluckiger, 2013 ; Daunay & Fluckiger, 2011a, 2011b ; Fluckiger & Reuter, 2014) au cours des débats, donc les interactions verbales entre les élèves et

l'enseignant d'une part, et, entre les élèves d'autre part. Les débats sont ici à considérer comme des systèmes didactiques (Daunay, 2010a) au cours desquels les sujets didactiques interagissent autour de la construction de contenus, dans un cadre disciplinaire donné.

Afin d'analyser les pratiques effectives de débats, nous distinguons les données principales et les données secondaires. Nos données principales sont constituées des retranscriptions de quatre séries de débats en lecture-littérature, en sciences et en philosophie observés dans quatre classes de la banlieue lilloise et nos données secondaires comprennent différents écrits (Giguère et Reuter, 2003) parmi lesquels nous recensons, les écrits rédigés par les élèves à l'occasion des débats et de manière collective (tableaux et affiches)¹⁴⁵ et les écrits professionnels de préparation¹⁴⁶ (Daunay, 2011b) que nous ont remis spontanément les enseignants ainsi que les photos des différents affichages présents dans la classe et relatifs aux débats.

1. Conception des interactions dans cette recherche

Pour décrire l'organisation et le fonctionnement des pratiques de débat, nous posons que les pratiques de débat des enseignants se donnent à voir comme des systèmes didactiques qui s'articulent différemment selon les disciplines. Nous cherchons ainsi à *décrire* le système didactique construit par l'enseignant, les élèves et les contenus d'enseignement, et, à *rendre compte* des effets des disciplines et de la pédagogie sur cette reconstruction et sur la constitution des acteurs en sujets didactiques et de leurs relations aux contenus. Reprenons ici à notre compte la définition que Bertrand Daunay (2010a, p. 209) donne du système didactique :

On appelle système didactique le système de relations qui s'établissent entre trois éléments : le contenu d'enseignement, l'apprenant, l'enseignant. On représente souvent ces relations sous la forme d'un triangle (appelé triangle didactique) dont les trois éléments du système didactique forment les pôles. Ce qui caractérise le système didactique est la présence des trois pôles de ce triangle et les relations qu'ils entretiennent entre eux.

¹⁴⁵ Ces éléments sont repris dans les retranscriptions des débats en annexe n°10.

¹⁴⁶ Ces éléments sont également consignés en annexe n° 8.

Bien que la notion de système didactique soit discutée et pose question (*ibid*, pp. 210-214), elle nous paraît toutefois précieuse pour décrire, pour comprendre et comparer les différences disciplinaires des débats dans leur ensemble, et, constitue donc un élément heuristique dans notre projet de recherche. L'analyse des débats observés est ainsi orientée vers chacun des pôles constituant le système didactique, à savoir les apprenants, l'enseignant et les contenus d'enseignement. Le système des interactions est d'ailleurs, pour nous, ce qui met au jour et en lumière les fonctionnements à l'œuvre dans les systèmes didactiques, notamment par le biais des interactions entre l'enseignant et les élèves d'une part, et entre les élèves d'autre part. Précisons donc comment sont envisagées et reconstruites les interactions dans notre recherche, en commençant par rappeler le cadre d'émergence de la notion d'interactions dans les espaces de recherche.

Il est étonnant comme le rappellent Jean-François Halté (1993) et Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990) que diverses disciplines de recherche se soient tournées vers les *interactions* à la même époque. Sans nous aventurer ici dans des explications historiques de l'émergence de la notion, relevons seulement que cette notion devient heuristique pour les ethnométhodologues, les ethnographes, les sociologues, les psychiatres ou psychologues sociaux, les philosophes, les psycho-linguistes, les pragmaticiens à un moment donné (Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Halté, 1993). Cette convergence conjoncturelle autour de la même notion, cette « mouvante pluridisciplinaire » comme l'écrivent Laurent Fillietaz et Maria-Luisa Schubauer-Leoni (2008b, p. 9) ne facilite pas le travail de délimitation de la notion.

Bien que cette notion soit transdisciplinaire dans la mesure où elle est mobilisée dans plusieurs disciplines de recherche, nous l'appréhendons dans un cadre de recherche en didactique. Aussi, pour préciser l'emploi de la notion dans notre recherche, commençons par montrer comment nous reconstruisons la notion d'interactions par des glissements successifs entre interactions verbales et interventions didactiques, pour ensuite avancer à la suite de Rouba Hassan (2012), l'idée d'analyse didactique des interactions verbales.

1.1. Des interactions aux interactions verbales

Une première définition, donnée par Robert Vion (1992) semble être minimale pour comprendre les interactions. Si chaque discipline emploie la notion d'interactions dans un

même but différent ou l'analyse avec des méthodologies variées, il n'en reste pas moins que le terme d'interactions « intègre toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs » (*ibid*, p. 17). Pour le dire autrement, dès que deux individus se trouvent en présence, il y a interaction, ou plus précisément, des interactions. Robert Vion (1992) illustre cette notion d'interaction en prenant l'exemple de deux mécaniciens travaillant sur la même machine ; leurs actions étant coordonnées, on peut parler d'interaction entre les deux mécaniciens.

Les interactions semblent également relever, à la suite de Laurent Filliettaz et Maria-Luisa Schubauer-Leoni (2008b, p. 10) d'un processus interactionnel, que les auteurs définissent comme suit :

Plus particulièrement, nous concevons ci-dessous les processus interactionnels comme la combinaison de 3 ordres de réalités qui méritent d'être envisagés conjointement : *l'ordre interpersonnel*, qui renvoie aux mécanismes de coordination et de coopération dans des formes d'interactions collectives ; *l'ordre socio-historique*, qui renvoie aux environnements institutionnels et culturels dans lesquels les interactions prennent place ; et enfin *l'ordre sémiotique*, par lequel ces mécanismes de coordination et d'orientation dans l'environnement social sont accomplis.

La manière de présenter les interactions en tant que processus rend compte de la dynamique et du côté systémique des interactions. L'idée défendue par Laurent Filliettaz et Maria-Luisa Schubauer-Leoni (2008b, p. 9) est que la notion de processus interactionnels, plus englobante que la notion d'interaction, constitue un « moyen d'accès » pour comprendre les réalités éducatives.

Nous concernant, nous nous centrons davantage sur les interactions langagières (Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Halté, 1999), même si on ne peut comprendre les interactions verbales de manière décontextualisé des interactions sociales entre les individus. La définition donnée par Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 17) permet de préciser le système d'influences mutuelles sur les acteurs en jeu dans la même interaction :

Tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des « *interactants* », exercent les uns sur les autres un réseau d'*influences mutuelles* – parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant.

Dans le cadre d'analyse des interactions verbales, Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990) met en évidence un matériel sémiotique, non exclusivement verbal. C'est ainsi qu'elle

distingue du système linguistique, les comportements paraverbaux, comme le débit, l'intensité ou l'intonation, et les comportements non-verbaux, comme les comportements proxémiques, les postures ou les gestes (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1992, 1994).

Même si les interactions verbales permettent d'expliquer, comment les participants d'une même interaction, interagissent, soit par des phénomènes de négociation (Kerbrat-Orecchioni, 2004), de coopération (Grice, 1979) ou de coordination (Clark, 1996)¹⁴⁷, l'analyse des interactions se situe ici à un niveau d'analyse binaire, l'analyse reposant sur les interactions entre les élèves et l'enseignant ou entre les élèves. Cela ne nous semble donc pas correspondre entièrement à notre projet de recherche, la question de l'accès au savoir n'étant pas principalement visée, voire étant occultée.

1.2. Analyse didactique des interactions

La notion d'interactions didactiques pourrait nous être utile, mais nous lui préférons l'idée d'« analyse des interactions en classe dans une perspective didactique » (Hassan, 2012, p. 112). Notre démarche de recherche s'inscrivant dans un cadre didactique, la question de la relation aux objets de savoir est essentielle. La notion d'interactions didactiques, organisée de manière ternaire, comprend cette relation aux savoirs (Filliettaz et Schubauer-Leoni, 2008b) et révèle « le fonctionnement des objets de savoir » (*ibid*, p. 18). La notion heuristique permet, entre autre chose, de décrire les objets effectivement enseignés dans et par l'interaction didactique (Schneuwly et Thévenaz-Christen, 2006). C'est précisément sur ce dernier point que nous nous démarquons de la notion d'interactions didactiques. Dans la perspective qui est la nôtre, nous ne cherchons pas à montrer quels sont les objets enseignés. Cette réticence repose sur une prudence méthodologique, nos choix méthodologiques ne nous autorisant pas à analyser les objets *effectivement* enseignés. Notre entreprise consiste plutôt à décrire les situations d'interactions en essayant de comprendre les relations entre les élèves, les enseignants et les contenus visés. C'est pourquoi, la proposition de Rouba Hassan (2012) d'analyser les interactions dans une perspective didactique, nous paraît plus cohérente au

¹⁴⁷ Nous empruntons ici la distinction faite par Laurent Filliettaz et Maria-Luisa Schubauer-Leoni (2008, p. 12), pour préciser les processus d'ajustement entre les locuteurs dans une interaction.

regard de notre projet de recherche. Nous reconstruisons donc les interactions didactiques, à partir d'une conception de la didactique qui ne reposerait pas sur une perspective praxéologique mais sur une perspective théorique. Pour le dire autrement, le projet de comprendre les interactions didactiques ne vise pas la construction de gestes professionnels qui permettraient l'appropriation par les élèves ou la construction de contenus par les élèves et l'enseignant, mais vise au contraire à éclairer les interactions des sujets au cours des débats au moyen des concepts de la didactique (Reuter, 2010c).

2. Constitution du corpus *Observations*

Comme Isabelle Delcambre et Dominique Lahanier-Reuter (2003, p. 131) le soulignent, il faut une « programmation méthodique » pour recueillir des données dans une situation dite didactique. Notre propos visera donc à présenter la méthodologie de collecte de données et de construction du document de recherche.

2.1. De l'observation à la construction des données

2.1.1. Le choix méthodologique des classes observées

L'enjeu de cette recherche étant d'identifier les effets de la pédagogie et des disciplines sur la formalisation des débats, nous avons choisi d'observer à la fois des classes à pédagogie classique et des classes dites « à pédagogie alternative ». Plus précisément, nous avons opté pour l'observation de deux classes « à pédagogie alternative » et deux classes à pédagogie classique. Précisons que nous ne portons aucun jugement sur les choix des procédés pédagogiques retenus par les enseignants par l'emploi de l'expression « classe à pédagogie classique ». L'expression vise ici à signaler que les enseignants de ces classes ne revendiquent aucune appartenance à un mouvement pédagogique particulier

Les pédagogies alternatives retenues ont été la pédagogie Freinet et la pédagogie Montessori. Plusieurs arguments justifient ce choix, le premier relevant de notre rattachement au laboratoire de recherche Théodile-CIREL. En effet, plusieurs membres de notre laboratoire

d'accueil ont mené une enquête (Reuter, 2007d) dans une école à pédagogie Freinet de la banlieue lilloise pour évaluer les effets de la pédagogie Freinet sur les apprentissages des élèves. Deux recherches en doctorat (Dupré, 2010 ; Delannoy-Courdent, 2009) ont également été menées dans cette école ainsi que dans une école à pédagogie Montessori de la banlieue lilloise. S'inscrire dans la continuité des recherches menées au laboratoire sur la comparaison de ces écoles à pédagogies Freinet et Montessori s'est donc avéré une opportunité. Bien que les recherches citées (Dupré, 2010 ; Delannoy-Courdent, 2009) portent sur d'autres disciplines scolaires que celles traitées dans la présente recherche¹⁴⁸, nous faisons l'hypothèse de croisements possibles de nos travaux.

En ce qui concerne les classes à observer, notre choix a été conditionné par les faits suivants : les enseignants devaient enseigner en classe de cycle 3 et mener dans leur classe les débats dans les trois disciplines. Le choix du cycle s'est imposé de manière relativement évidente, le cycle 3 étant effectivement le cycle de l'école où l'organisation des apprentissages se construit disciplinairement. En effet et à la différence des cycles 1 et 2, les disciplines scolaires sont présentes au cycle 3. C'est pourquoi, analysant les effets des disciplines sur les pratiques enseignantes de débat, le cycle 3 s'est avéré un choix pertinent. De plus, il était important que ce soit le même enseignant qui mène les trois débats afin d'identifier les différences dans la conduite de chacun des débats. Par ce choix, il s'agissait de limiter les variables afin d'obtenir des éléments de comparaison pertinents. Pour autant ce choix ne s'est pas avéré des plus simples. La principale difficulté était de trouver des enseignants dans des classes « à pédagogie alternative » qui répondent aux critères déterminés *a priori*. La recherche était effectivement plus périlleuse car, dans l'agglomération lilloise, il n'y avait que deux écoles se revendiquant de la pédagogie Freinet et de la pédagogie Montessori. Nous avons donc dû faire des compromis afin de satisfaire à nos critères déterminés. C'est ainsi que nous avons observé une classe de CP-CE1-CE2 à l'école à pédagogie Montessori car aucun des enseignants de l'école ne mettaient en place de débat dans leur classe, hormis l'enseignante de la classe observée. Toutefois, les débats n'ont concerné uniquement les élèves de CE1-CE2. L'autre difficulté résidait dans le fait que les enseignantes des classes « à pédagogie alternative » déclaraient mettre en place des débats en

¹⁴⁸ Aurélie Dupré (2010) a travaillé sur l'apprentissage de la lecture et Delannoy-Courdent (2009) sur les pratiques langagières en sciences.

philosophie et en lecture-littérature mais pas en sciences. Bien que le débat en sciences ne soit pas une pratique ordinaire pour ces deux enseignantes, elles ont toutefois accepté d'en mener un pour cette recherche¹⁴⁹.

Terminons enfin par une remarque. La demande adressée aux enseignants des classes observées était de « mener un débat en lecture-littérature, en sciences et en philosophie ». Nous considérons donc ce qui nous a été observé comme étant des débats en lecture-littérature, en sciences et en philosophie, à partir des déclarations des enseignants. La question n'est pas de déterminer si les débats relèvent des disciplines visées, au risque d'émettre des jugements sur les pratiques enseignantes observées, mais bien d'identifier les variations dans la mise en œuvre des débats disciplinaires par les enseignants.

2.1.2. Présentation des classes observées

Les quatre classes observées, toutes situées dans l'agglomération lilloise, sont successivement dénommées classes n°1 à 4, les classes n°1 et 2 étant les classes de pédagogie classique et les classes n°3 et 4 étant les classes s'inscrivant respectivement dans les courants de pensée de Célestin Freinet (classe n°3) et de Maria Montessori (classe n°4). Sans pour autant entrer dans des considérations sociologiques du recrutement des élèves de chacune de ces écoles, nous avons toutefois prêté attention au fait que les élèves ne soient pas tous issus de même milieu socio-culturel. Ainsi les classes n°1 et 3 accueillent des enfants de milieux socio-culturels favorisés, alors que les classes n°2 et 4 regroupent davantage des enfants issus de milieux socio-culturels plus modestes. Ce choix fut important car nous ne voulions pas que certains des résultats de notre recherche soient imputables à l'origine socio-culturelle des élèves, cette variable ne faisant pas partie des variables retenues.

Apportons quelques précisions pour contextualiser chacune des quatre classes observées afin de rendre compte de leur organisation matérielle. Les plans des classes observées permettront notamment de mettre en évidence la transformation matérielle du débat, notamment par l'aménagement de l'espace au cours des débats (*infra*, p. 277 et s.). Seule la

¹⁴⁹ Nous remercions encore ces deux enseignantes d'avoir mis en place ces débats et d'avoir ainsi rendu possible le travail de comparaison.

disposition des bureaux des élèves et de l'enseignant, la localisation du tableau (élément représenté en gris), la porte ainsi que les lieux des affichages relatifs aux débats (éléments représentés en bleu) sont les éléments matériels de la classe représentés sur les schémas.

La classe n°1

Cette première classe est une classe de CM2 de 24 élèves. L'enseignant y enseigne depuis huit années. La configuration de la classe permet à l'enseignant de placer les élèves en U en ajoutant quelques tables au centre de sa classe. Son bureau (représenté par la lettre « M » sur le schéma ci-dessous) est situé sur le côté de la classe perpendiculairement au tableau noir.

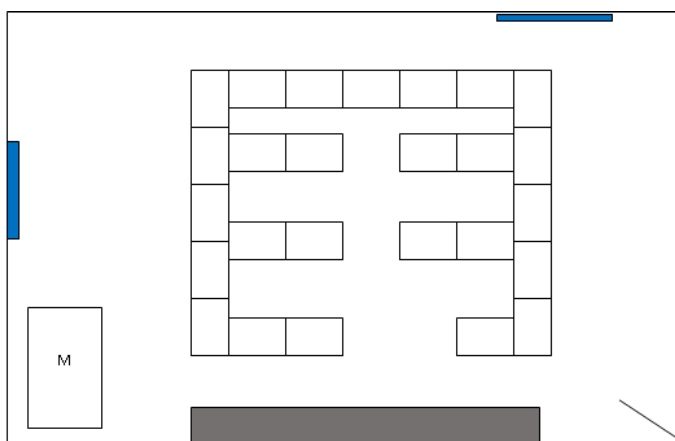


Figure 19 : Plan de la classe n°1

La classe n°2

Cette deuxième classe comprend 25 élèves de CM2. L'enseignante y enseigne depuis huit ans. Les élèves sont regroupés par îlots de quatre à cinq élèves dans la classe. L'enseignante a choisi de mettre son bureau au fond de la classe. On retrouve dans la classe un coin bibliothèque (représenté par la lettre « B » sur le schéma ci-dessous) dans lequel est installé un canapé.

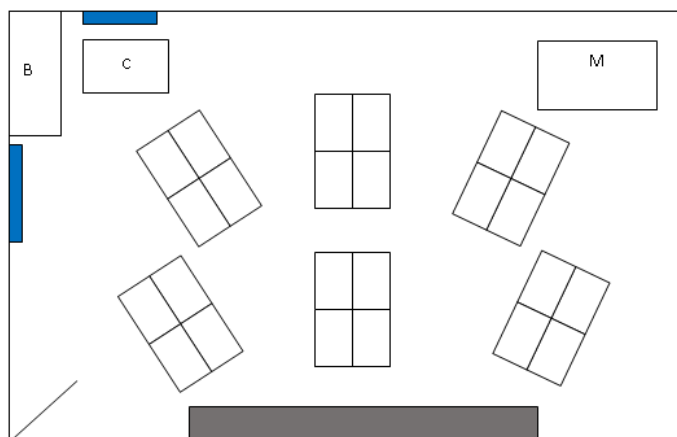


Figure 20 : Plan de la classe n°2

Notons que dans les classes n°1 et n°2, on retrouve des éléments relatifs au débat, notamment au niveau des affichages (éléments représentés en bleu sur les schémas). En effet, dans les deux classes, les règles du débat sont affichées ainsi qu'une trace du/des derniers débats en philosophie (*infra*, p. 285 et s.).

La classe C3¹⁵⁰ : classe à pédagogie Freinet

La classe n°3 observée est une classe de CM1/CM2 de 26 élèves, soit 12 élèves de CM1 et 14 élèves de CM2. L'enseignante y enseigne depuis quatre ans, mais enseignait déjà auparavant dans un autre établissement, adoptant les principes de la pédagogie Freinet.

On retrouve au fond de la classe quatre ordinateurs (représentés de « O1 » à « O4 » sur le schéma ci-dessous) laissés à disposition des élèves et une bibliothèque (représentée « B »).

¹⁵⁰ Pour une présentation plus complète des principes d'organisation de l'École Freinet de Mons-en-Barœul, on pourra se reporter au chapitre d'Yves Reuter (2007c) dans lequel il présente les modes de travail spécifiques de cette école.

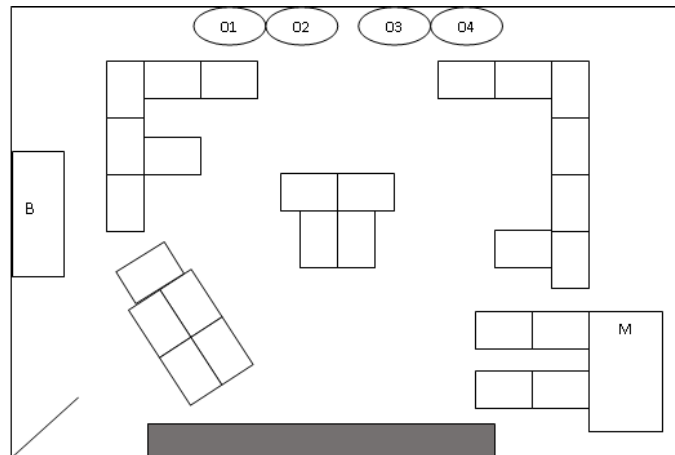


Figure 21 : Plan de la classe n°3

La classe n°4 : classe à pédagogie Montessori

La classe n°4 est une classe de CP-CE1-CE2 de 27 élèves. Rappelons que seuls les élèves de CE1 et de CE2, soit 17 élèves, ont été concernés par les débats, les élèves de CP se rendant durant les temps de débat à la bibliothèque de l'école avec une intervenante. L'enseignante enseigne dans cette école depuis deux années mais a une ancienneté dans le métier de 14 ans.

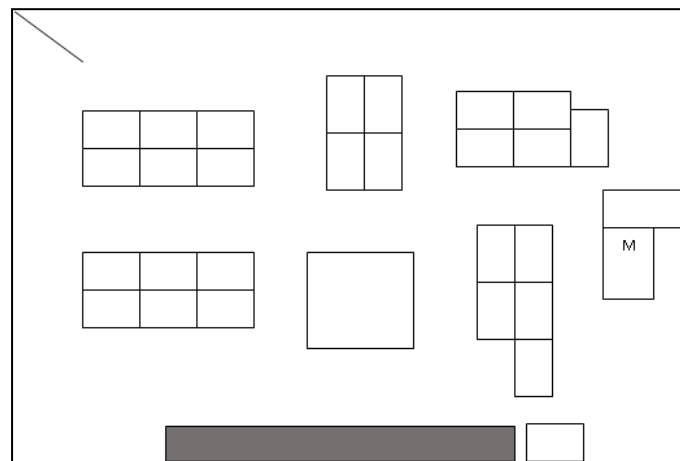


Figure 22 : Plan de la classe n°4

L'organisation spatiale des classes observées est un facteur non négligeable dans l'analyse des débats car, comme le montrera la suite de notre exposé (*infra*, p. 277), les enseignants choisissent de changer la disposition spatiale de la classe au moment de certains débats disciplinaires.

2.1.3. Organisation du corpus : les séances observées

Chaque séance de débat observée a donné lieu à une retranscription (*cf.* annexe n°10). Chaque séance a été codée selon la classe et la discipline de débat. Le corpus est ainsi organisé et codé comme suit :

	Classes à pédagogie classique		Classes à pédagogie alternative	
			Pédagogie Freinet	Pédagogie Montessori
	Classe n°1	Classe n°2	Classe n°3	Classe n°4
Débat en sciences	C1 DS1	C2 DS2	C3 DS3	C4 DS4
Débat en lecture-littérature	C1 DL1	C2 DL2	C3 DL3	C4 DL4
Débat en philosophie	C1 DP1	C2 DP2	C3 DP3	C4 DP4

Tableau 44 : Numérotation des classes observées

Précisons, ensuite, les modalités d'organisation des débats observés pour chacune des quatre classes.

Classe n°1

Le débat en sciences (C1 DS1) observé constitue la première séance d'une séquence d'enseignement sur la respiration. L'enseignant demande aux élèves de répondre à la question : « où va l'air que je respire ? ». Pour cela, les élèves sont invités à compléter un schéma (*cf.* annexe n°10), pour figurer le sens de circulation de l'air dans le corps. Le débat s'organise autour des hypothèses explicatives formulées par quatre groupes d'élèves choisis par l'enseignant.

Le débat en lecture-littérature (C1 DL1) porte la lecture d'un extrait des *Histoires pressées* de Bernard Friot : « Le Robot » (*cf.* annexe n°7.2). Après avoir fait une première lecture orale, l'enseignant demande aux élèves de répondre à trois questions. Les élèves

formulent leurs réponses au cours d'un premier moment de débat. L'enseignant distribue ensuite le texte aux élèves et leur demande de répondre à nouveau à quatre questions. La confrontation des réponses des élèves donne alors lieu à un deuxième moment de débat. Enfin, les élèves confrontent leurs hypothèses interprétatives lors d'un troisième moment de débat.

Le débat en philosophie (C1 DPI) fait suite à la lecture de l'album *Yakouba* de Thierry Dedieu (cf. annexe n°7.1). Lors d'une séance précédente, les élèves ont posé des questions et voté pour l'une d'entre elles. La question retenue pour le débat est : « Doit-on toujours faire son devoir pour être respecté des autres ? ». La séance s'organise en deux moments. Tout d'abord, l'enseignant emmène les élèves dans la bibliothèque de l'école qui se situe dans un autre bâtiment. Les élèves y discutent pendant une vingtaine de minutes, la parole circulant au moyen d'un bâton de parole, une élève étant chargée de donner le bâton de parole aux élèves. Les élèves sont assis sur de grands canapés disposés de manière circulaire et l'enseignant y est assis avec les élèves. Deux élèves sont chargés de prendre en note les interventions des élèves. A la suite de ce premier, les élèves rejoignent la classe pour procéder à la synthèse écrite des échanges.

Classe n°2

Le débat en sciences (C2 DS2) est la deuxième séance d'une séquence portant sur les volcans. Lors d'une séance précédente, l'enseignante a demandé aux élèves de faire un schéma légendé pour expliquer le fonctionnement des volcans. Les élèves sont alors regroupés par groupe de 3 à 4 élèves. La séance observée est la présentation du travail de chacun des groupes au groupe-classe.

Le débat en lecture-littérature (C2 DL2) est un moment de lecture partagé autour de l'album *La Rédaction* d'Antonio Skarmeta et Alfonso Ruano (cf. annexe n°7.3). L'enseignante par dévoilement progressif du texte lit un passage à la suite duquel les élèves doivent faire part de leur compréhension de l'album. L'interprétation de l'album donne alors lieu à un échange entre les élèves.

Le débat en philosophie (C2 DP2) commence par le rappel des questions posées par les élèves autour du thème de l'amour. Avant la séance observée, l'enseignante a procédé à une cueillette de questions pour relever toutes les questions des élèves autour du thème de l'amour. Pour le moment de débat, les élèves se regroupent au coin « bibliothèque ». Certains élèvent prennent place sur le canapé, alors que d'autres s'asseyent par terre. L'enseignante choisit de se mettre un peu en retrait pour prendre en note les réponses des élèves sur une affiche. Bien qu'en retrait, c'est toutefois cette dernière qui distribue la parole aux élèves.

Classe n°3

Le débat en sciences (C3 DS3) est un débat que nous avons demandé à l'enseignante de mettre en œuvre pour la présente recherche. Ce n'est pas une pratique ordinaire de la classe, même si le débat occupe une place importante dans cette classe, et plus largement, dans cette école. Les élèves pratiquent effectivement le débat depuis le CP de manière hebdomadaire dans le cadre du conseil de coopérative. La question choisie par l'enseignante pour cette « commande » de débat en sciences est « comment fait l'oxygène pour faire fonctionner nos muscles ? ». Les élèves sont invités à réfléchir par groupes de deux ou seuls autour de cette question et à faire un schéma pour préciser le trajet de l'oxygène jusqu'aux muscles (cf. annexe n°10.3.2). Chaque groupe vient ensuite présenter sa production devant le groupe-classe. Les autres élèves questionnent chacune des productions pendant une durée de deux minutes, soit la durée d'un sablier (*infra* p. 192 et s.).

Le débat en lecture-littérature (C3 DL3) fait suite à la lecture du conte *La petite fille aux allumettes* d'Hans Christian Andersen (cf. annexe n°7.4). Après un premier moment de recherche collective au cours duquel l'enseignante demande aux élèves de préciser ce qu'est un conte de Noël, l'enseignante lance le débat en questionnant les élèves : « le conte est-il un conte de Noël ? ». Les élèves confrontent ainsi leur point de vue sur le texte durant 15 minutes de débat. La parole est distribuée par un élève désigné par l'enseignante.

Le débat en philosophie (C3 DP3) porte sur un événement relaté par un élève au cours d'un précédent *Quoi de neuf*. L'enseignante pose les questions sur lesquelles les élèves seront amenés à réfléchir ensemble : « Un adulte peut-il tout exiger d'un enfant ?; Qu'a-t-il le droit d'exiger et que ne peut-il pas exiger ? ». Un élève, placé devant le tableau et assis sur une

chaise haute, donne la parole. L'enseignante est assise à son bureau et prend en note les interventions des élèves sur un ordinateur portable. Un élève, responsable du temps, précise aux élèves la fin du débat, au bout de cinq sabliers écoulés, soit 15 minutes de débat.

Classe n°4

Le débat en sciences (C4 S1) est, tout comme pour la classe n°3, une demande adressée à l'enseignante. Le sujet du débat s'est imposé à la suite du débat en philosophie réalisé deux semaines auparavant. Les élèves s'étaient en effet questionnés sur le trajet des épinards ingérés au moment des repas dans leur corps. L'enseignante a ainsi saisi cette opportunité pour proposer aux élèves de continuer cette réflexion au cours d'un débat en sciences. La question reformulée par l'enseignante est : « Où va l'épinard que je mange ? ». Les élèves ont été invités à produire des schémas, par groupe de deux ou trois élèves, pour formaliser le trajet de l'épinard dans le corps lors d'une séance précédente. La séance de débat observée s'organise autour de la présentation et la confrontation successive des affiches par les élèves.

Le débat en lecture-littérature (C4 DL4) s'ouvre sur la lecture offerte par l'enseignante de l'album de littérature de jeunesse *Sables émouvants* d'Eric Battut et Thomas Scotto (cf. annexe n°7.5). L'enseignante donne ensuite la parole aux élèves en leur demandant de s'exprimer sur le texte lu.

Le débat en philosophie (C4 DP4) fait suite à la lecture de l'album de littérature de jeunesse *Okilélé* de Claude Ponti. A la suite de cette lecture, les élèves ont posé des questions qui ont été collectées par l'enseignante dans un cahier au cours d'une séance précédente. Les questions choisies par les élèves pour commencer le débat sont : « Des parents peuvent-ils détester leurs enfants ? » et « Des enfants peuvent-ils détester leurs parents ? ». Au cours du débat observé, les élèves sont invités à donner leur point de vue sur ces questions, après que l'enseignante leur ait donné la parole.

2.2. Le recueil de données par l'observation

Nous avons procédé à une observation non participante, en privilégiant un recueil des données écologique. Si la présence du chercheur peut altérer le « contexte communicationnel » (Plane et Garcia-Debanc, 2007, p. 21), notre démarche a visé à rendre cette altération la plus minime possible. Pour cela, nous avons multiplié les visites dans les quatre classes de manière à ce que les élèves tout comme les enseignants finissent par, sinon oublier notre présence, ne plus être focalisés par notre venue. Notre observation reposait donc sur un principe d'observation écologique, qui consiste comme le souligne Marie-Cécile Guernier (2006, p. 17) dans « le fait de perturber le moins possible le projet de l'enseignant ». Précisons toutefois que pour les deux classes à pédagogies alternatives, notre entrée sur le terrain fut plus délicate. En effet, les enseignantes, bien que tout à fait disposées à nous ouvrir leur classe, ne se sentaient pas assurées dans leurs pratiques de débat, notamment dans le fait qu'elles ne menaient pas de débat en sciences. Il nous a donc fallu être plus présent dans ces deux classes, pour rassurer les enseignantes avant l'observation. Ce n'est pas sans rappeler ce qu'évoque Nathalie Roeckens (2013) à propos du « pacte scientifique du chercheur » qui lie les personnes observées et le chercheur. Il s'agit d'un accord implicite sous-entendu entre les observés et le chercheur quant à la posture de chacun au cours des observations, tout en reconnaissant les attentes des uns et des autres. C'est ainsi que pour les classes n°3 et 4, et sur propositions des enseignantes, nous avons assisté à tous les débats en philosophie durant deux périodes, même si l'observation pour cette recherche était déjà effectuée. Dans la classe n°4, l'enseignante demandait d'ailleurs souvent à la fin des débats si sa manière de procéder était conforme aux textes de recommandation et de prescription. On peut à ce propos relever au cours du débat en philosophie C4 DP4, deux questions que nous a posées l'enseignante :

C4 DP4	233 M	là on saute de questions en questions + vous savez on pose une question ++ on essaye d'y répondre et HOP on passe à une autre question et ça faire surgir encore une autre question + c'est comme ça + c'est ça la philo Audrey ?
C4 DP4	295 M	bon + je pense qu'on va s'arrêter là ++ mais avant de finir qu'est-ce que tu en as pensé Audrey ?

A la lecture de ces deux échanges, on peut se demander à qui étaient adressées ces questions: à la chercheuse, à la formatrice assurant des formations sur le débat (*supra*, p.182),

à la professeure des écoles ? Ces échanges sont, selon nous, périlleux dans le sens où peut se manifester un brouillage dans les rapports de places. Il nous a fallu de la prudence et de la rigueur pour assurer les places de chacun dans ces deux classes : rester dans un rôle d'observateur et non de conseil ou de jugement.

Concernant les observations, précisons que chacune des observations s'est déroulée suivant le même protocole. Chacune des séances a effectivement été filmée et enregistrée avec deux enregistreurs numériques placés à différents endroits des classes. Nous avons opté pour cette double observation de manière à recueillir les interventions de chacun des élèves. Précisons encore qu'il ne s'agissait pas de faire une analyse des vidéos mais de compléter au mieux les enregistrements sonores. Les données vidéo ont d'ailleurs grandement facilité le travail de retranscription. Le fait de pouvoir avoir un deuxième regard sur la retranscription a permis de compléter les interventions recueillies jusqu'alors inaudibles avec les enregistreurs numériques.

Durant le temps de l'observation, nous avons collecté d'autres éléments non-verbaux qui pourraient être susceptibles de compléter notre observation, dans un journal de terrain (Beaud & Weber, 1998). Nous empruntons ici un des outils de l'ethnologue pour garder trace des éléments observés dans un carnet.

2.3. Retranscription des données

Comme le souligne Marie-Cécile Guernier (2006, p. 22), la retranscription relève de « redoutables problèmes méthodologiques ». Semblable à l'activité du cartographe qui doit donner à voir sur un support plat le relief sous toutes ses dimensions (Plane & Garcia-Deban, 2007, p. 22), le chercheur doit rendre compte dans la retranscription le déroulement de l'observation et de ses acteurs et de leur activité langagière. Cela soulève de nombreux dilemmes, entre « la tentation du réalisme et celle de l'aplanissement » (*ibidem*). En effet, si les caractéristiques supra-segmentales (intensité, intonation et pause) permettent de rendre compte de manière très précise de l'activité des locuteurs, elles peuvent aussi perdre le lecteur dans d'innombrables précisions. Notons par exemple les tentatives de réalisme de François Fillol et Jean Mouchon (1977, p. 103) pour préciser les temps de pauses. Ces éléments

fournissent de précieux éléments de contextualisation, mais ne sont pas ceux retenus pour notre recherche.

Les conventions de retranscription de la recherche ORAL2 (Garcia-Debanc et Plane, 2004, p. 6) nous semblent être plus pertinentes dans la perspective didactique qui est la nôtre¹⁵¹. Nous empruntons cependant quelques éléments supra-segmentaux à Robert Vion (1992), comme l'accentuation d'un mot ou encore l'allongement de syllabes, ces éléments permettant de compléter, le cadre locutoire (Bouchard, 2004) des situations observées, sans pour autant alourdir les retranscriptions. Ces éléments que nous associons volontiers aux scories de l'oral (Gadet, 1996) permettent de montrer le travail d'élaboration du discours.

2.4. Organisation des données : du séquençage au synopsis

Outre les conventions de retranscription qui aident au repérage des tours de parole, nous avons retenu la présentation et l'organisation des données sous forme du synopsis, à partir de la définition qu'en donnent Bernard Schneuwly, Joachim Dolz et Christophe Ronveaux (2006, p. 175) :

Rédiger le synopsis d'une séquence d'enseignement consiste à traiter et à concentrer les données recueillies dans la classe et puis transcrites, de manière à saisir, d'une part, les principales caractéristiques de l'objet tel qu'il fonctionne dans la classe ; d'autre part, les contraintes *contextuelles* et les dispositifs didactiques qui interviennent dans sa construction ; enfin, l'ordre et la hiérarchie dans la présentation de l'objet enseigné, grâce à la vision holistique de la séquence de travail dans laquelle celui-ci s'inscrit et se déploie.

Comme le souligne Gérard Sensevy (2006, p. 11), le découpage de la séance de classe permet de « constituer *l'intrigue didactique* qui s'en dégage comme vecteur d'intelligibilité des transactions ». Le synopsis devait répondre à plusieurs de nos problématiques pour devenir un outil de présentation des données efficient et propice à analyse des données *a posteriori*. Il nous fallait en effet un outil qui mette en évidence les modalités de travail et de regroupement des élèves, ces critères faisant partie de nos hypothèses retenues. La présentation devait également mettre en évidence l'utilisation des supports comme le tableau

noir ou les écrits de travail des élèves. Ceci explique pourquoi des photos des schémas réalisés par les élèves sont insérées dans la retranscription. Pour plus de lisibilité de nos données, nous avons donc opté pour un découpage séquentiel ordonnant les phases de travail, de manière à identifier clairement les moments de débat proprement dits dans les séances observées.

Après la présentation de notre document de recherche, précisons comme s'organise l'analyse des données recueillies au cours des observations.

3. Cadre méthodologique d'analyse des débats

En cherchant à décrire le fonctionnement des systèmes didactiques reconfigurés de manière disciplinaire par les enseignants, nous nous intéressons à l'action des enseignants dans et sur les systèmes didactiques que constituent les débats. Les systèmes didactiques sont donc configurés de manière disciplinaire par l'action des enseignants ; l'action étant elle-même configurée, entre autre, par la conscience que les enseignants peuvent avoir de la discipline, autrement dit par leur conscience disciplinaire (Reuter, 2003, 2007b, 2010a). Or l'action des enseignants dans les débats se manifeste essentiellement dans la gestion et la conduite de ces débats. En cherchant à faire une « analyse des interactions en classe dans une perspective didactique », pour reprendre l'expression de Rouba Hassan (2012, p. 47), nous décrivons l'activité des enseignants. Nous nous inscrivons *de facto* dans une approche pragmatique des interactions en classe (Fillietaz, 2005 ; Bouchard et Traverso, 2006). L'activité enseignante n'est donc pas posée comme une activité dont la conception *a priori* permet d'atteindre le but fixé par l'enseignant, mais prend en compte les modifications liées aux circonstances de l'activité. Nous interprétons ainsi les interactions verbales, comme le signe et le produit de l'activité de l'enseignant dans un contexte pédagogique et/ou disciplinaire.

¹⁵¹ Les conventions de retranscription des observations sont présentées dans en annexe n° 9.

A la suite de Robert Bouchard et de Véronique Traverso (2006, p. 185), les interactions se comportent à trois dimensions (« planifiés, praxéologiques et oralographiques ») :

Les interactions didactiques sont, dans le désordre, encadrées institutionnellement (programmes, durée fixe, rythme hebdomadaire...), matériellement définies (elles se passent dans une salle de classe avec son mobilier, son tableau noir/blanc et son organisation spatiale typique) et polylogales (nombre de participants). Mais elles sont aussi asymétriques (maître-élèves), finalisées (visant l'apprentissage) et donc planifiées (fiche de préparation, manuels...). Enfin elles sont de nature praxéologique (rôle qu'y jouent les objets et les actions) et oralographique (rôle qu'y joue l'écrit).

Dans notre analyse, les pratiques enseignantes de débat peuvent s'envisager comme des pratiques s'organisant successivement en deux moments. Le premier moment consiste en la conception du débat par les enseignants et le deuxième moment se concentre sur la mise en œuvre du débat. Nous empruntons à Robert Bouchard et Véronique Traverso (2006) les termes de cadres *planifié* et *émergent* pour préciser les deux moments d'analyse : le cadre planifié se comprenant comme le cadre posé par les enseignants au moment de la conception et le cadre émergent ou le cadre disciplinaire en acte (Garcia-Debanç, 2007, 2008) étant considérés comme le moment de mise en œuvre du débat par les enseignants.

3.1. Cadre planifié : configuration de l'espace de la communication

Cet espace de la communication correspond aux choix des enseignants pour organiser l'espace de la situation de communication du débat. Ce cadre relève donc de la conception du débat par les enseignants et est donc planifié *a priori* par ces derniers. Ce contexte relève de ce que Fillietaz (2005, p. 8) considère comme des typifications, c'est-à-dire comme des « représentations de l'expérience passée et portant sur des formes stabilisées et récurrentes de pratiques sociales ». Ajoutons que la compréhension de ce cadre planifié constitue une entrée dans la manière dont les enseignants se représentent la discipline. Pour le dire autrement, l'analyse de ce cadre permettra d'inférer des éléments relatifs à l'image de la discipline (Delannoy-Courdent, 2009) construite par les enseignants, ou encore, la conscience disciplinaire (Reuter, 2003, 2007b, 2010a) des enseignants.

Nous distinguons dans cet espace de la communication une dimension matérielle et une dimension communicationnelle, ces deux dimensions étant prévues par les enseignants. Par dimension matérielle, nous entendons à la fois l'organisation spatiale de la salle de classe (Capacchi, 2006) mais aussi le matériel utilisé par les enseignants. Pour décrire l'organisation spatiale de la classe, nous avons recours à la notion de « site » telle que la présente Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990). Les travaux de Françoise Capacchi (2006) sont également utiles pour donner à voir l'attention portée à la dimension matérielle de l'environnement de la classe. L'auteure évoque d'ailleurs cette activité de l'enseignant de planification comme celle d'une « mise en scène des savoirs » (Capacchi, 2006, p. 281). Empruntant une métaphore, l'auteure précise (*ibidem*) :

Comme au théâtre où les éléments du jeu scénique ont leur importance, jusqu'au décor qui ne peut être regardé simplement dans sa fonction primitive d'écrin qui enjolive, en pédagogie, la mise en scène des savoirs passe par les murs de la classe, l'agencement de l'équipement, l'orientation des visages, la structure de l'espace et ses caractéristiques : étendue, éclairage, encombrement, esthétique pour entretenir le dialogue avec le public : les élèves, et la réalité : le savoir et les compétences en question.

Concernant l'organisation du matériel au cours du débat, la grille proposée par Jacinthe Giguère et Yves Reuter (2003) relative à l'univers de l'écrit (*infra*, p. 285 et s.), facilitera l'analyse du matériel. Dans ce cadre planifié par les enseignants, il s'agira effectivement de revenir sur les écrits, souvent représentés par des affiches fixes ou mobiles (Giguère et Reuter, 2003), donnant à voir la place du débat, voire des débats disciplinaires dans la classe. L'éclairage de Marie Dufour (2010, 2013) dans l'analyse qu'elle propose des affichages en classe sera utile.

Cette dimension matérielle est importante car elle précise le cadre dans lequel est conduit le débat. Des variations pédagogiques et disciplinaires seront à relever. Faisons ici un lien avec les déclarations des enseignants au chapitre 6 (*supra*, p. 193 et s.) qui attestaient de l'importance donnée à l'organisation spatiale des débats, organisation marquée disciplinairement.

Concernant la dimension communicationnelle des débats, attardons-nous sur d'autres ingrédients du contexte décrits par Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990) : les participants, soit ici, les élèves et l'enseignant. La question des participants est une des dimensions prévues par les enseignants avant le débat. Les enseignants prévoient et planifient, en effet, l'organisation

de la situation de communication. On pourra à ce propos préciser les rôles participatifs (Kerbrat-Orecchioni, 1990) ou institutionnels (Vion, 1992) prévus pour les élèves par les enseignants (*infra*, p. 281 et s.).

A la suite de ce moment de description du cadre planifié des débats, nous nous appliquerons à décrire la conduite des débats par les enseignants. A cette fin, nous distinguons plusieurs dimensions dans l'analyse : la gestion des échanges, la gestion des contenus et la gestion du système de places par l'enseignant. L'étude successive de ces différents points reviendra à identifier plus largement comment les enseignants prennent en charge ce qui émerge des échanges au cours des débats et à identifier la place que les enseignants lui accordent. Nous partons de l'idée que les enseignants reconfigurent les débats de manière disciplinaire, en ajustant chacune des dimensions à l'image qu'ils ont de la discipline : une dimension de la gestion de l'échange, une dimension de la gestion des contenus et une dimension de la gestion du système des places. Nous noterons que les enseignants n'accordent pas la même importance dans leur étayage à ces trois dimensions, selon les disciplines et les pédagogies.

3.2. Cadre émergent : configuration de l'espace de l'interaction

Ce cadre émergent tend à montrer l'activité des enseignants au cours des débats. L'analyse de ce cadre réside donc essentiellement dans les fonctions d'étayage des enseignants.

Pour analyser la gestion du débat par les enseignants, nous empruntons à Michel Grandaty (2001) la distinction qu'il opère entre étayage pragmatique et étayage discursif. Par étayage pragmatique, l'auteur comprend les interventions des enseignants comme la définition de la tâche et de son rôle, la distribution de la parole, la sollicitation des élèves à prendre part à l'interaction, la régulation des échanges entre élèves et la légitimation de la parole (Grandaty, 2001, p. 380). Il distingue l'étayage pragmatique de l'étayage discursif qu'il comprend comme les reformulations des propos des élèves par les enseignants, la reformulation de l'enjeu, la recentration sur le but, l'identification de repères, la mise en valeur de questions ou encore des précisions d'ordre lexical (Grandaty, 2001, p. 380). L'étayage pragmatique concerne donc la gestion des interactions au niveau de leur régulation, à la différence de l'étayage discursif qui est davantage orienté vers la gestion des conduites discursives.

Nous aurions pu employer la conception que Jérôme S. Bruner (1983) fait de l'étayage dans les interactions de tutelle puisqu'il s'agit bien ici dans notre analyse de la conduite des interactions par un expert, soit l'enseignant, au cours d'une tâche que les novices, soit les élèves, ne sauraient accomplir seuls. Toutefois, les six fonctions que Jérôme S. Bruner repère dans l'étayage, à savoir la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques dominantes, le contrôle de la frustration et la démonstration ou la présentation de modèles, ne nous semblent pas opératoires pour notre analyse (Bruner, 1983, pp 277-279). Notre perspective se centre davantage une approche didactique des interactions verbales, ce que ne permettent pas les catégories de Jérôme Bruner. La catégorisation proposée par Michel Grandaty nous semble plus efficace pour analyser le corpus, les catégories étant plus facilement mobilisables que celles proposées par Jérôme Bruner (1983).

Les pratiques langagières des enseignants (Bautier, 1995, 2001) au cours de l'étayage se formalisent principalement autour de deux conduites discursives : la reformulation et le questionnement. Une première lecture du corpus *Observations* met effectivement en évidence que l'étayage des enseignants se manifeste significativement par la reformulation de ce qui est dit, voire de ce que les enseignants disent, et par le questionnement. Notre analyse porte donc sur une analyse de ces deux conduites de discours plébiscitées par les enseignants au cours des débats. Cette analyse s'inscrit dans la tradition linguistique sur la reformulation (Gülich et Kotshi, 1983, 1987 ; De Gaulmyn, 1987 ; Fuchs, 1982) et dans les recherches en psychologie, linguistique et didactique (Brossard, 1985 ; Sprenger-Charolles, 1983 ; Nonnon, 1995). Nous mobilisons ainsi ces travaux en les recontextualisant dans une perspective didactique. La reformulation et le questionnement sont donc des outils d'analyse pour donner à voir ce qui se passe dans les interactions verbales au cours des débats. C'est pourquoi nous empruntons également des recherches qui mobilisent ces notions dans une perspective didactique.

Ajoutons que proposer une analyse des interactions verbales par l'entrée des actes de reformulation et de questionnement n'a rien de novateur. L'originalité de notre recherche consiste à placer la reformulation et le questionnement au centre des pratiques enseignantes de conduites des débats comme des principes organisateurs de la gestion de l'échange, de la construction des contenus et des relations entre les sujets. L'analyse montrera un usage différent de la reformulation et du questionnement suivant les enseignants, les pédagogies et les disciplines.

3.2.1. Dimension langagière des débats

La reformulation

De manière consensuelle, la reformulation se comprend comme une relation sémantique d'équivalence entre deux énoncés, entre deux formulations différentes. L'étude *princeps* de Elisabeth Gülich et Thomas Kotshi (1987) complétée par les travaux de Marie-Madeleine De Gaulmyn (1987) apporte une définition de la reformulation qui fait autorité et référence aujourd'hui. Elisabeth Gülich et Thomas Kotshi (1987, p. 30) précisent que :

La reformulation est une opération linguistique de la forme xRy, qui établit une relation d'équivalence sémantique entre un énoncé-source x et un énoncé reformulateur y, R étant le marqueur de reformulation.

Les marqueurs de reformulation peuvent être verbaux ou supra-segmentaux (Gülich et Kotshi, 1983, 1987) et sont des indicateurs de la relation de reformulation. Pour les auteurs (Gülich et Kotshi, 1987, p. 44) :

Une relation sémantique – par exemple l'équivalence – n'est donc pas simplement donnée (par la structure propositionnelle d'énoncé-source et d'énoncé reformulateur), mais elle est établie par le locuteur. Le marqueur est une trace laissée dans le discours par le travail conversationnel du locuteur.

Pour Elisabeth Gülich et Thomas Kotshi (1983), les marqueurs de reformulation peuvent être des expressions, des adverbes, des conjonctions mais également des marqueurs prosodiques comme l'intonation, l'accentuation, le débit, les pauses et les hésitations et l'intensité de la voix (Gülich et Kotski, 1983, p.305). Ces marqueurs de reformulation sont également catégorisés par les auteurs selon le fait que la reformulation soit prise en charge par le même locuteur (auto-reformulation) ou par différents locuteurs (hétéro-reformulation). Les deux catégories proposées, auto-reformulation et hétéro-reformulation, sont des catégories que nous retenons pour l'analyse, tout comme les sous-catégories proposées par Elisabeth Gülich et Thomas Kotshi (1987) : le rephrasage, la paraphrase et la correction :

- Le rephrasage se caractérise par « la répétition de la structure syntaxique et lexicale d'un énoncé » (Gülich et Kotshi, 1987, p. 30). Pour le dire simplement, il s'agit d'une simple répétition d'un énoncé.

- A la différence du rephrasage, la paraphrase nécessite une nouvelle textualisation d'un énoncé, dans une relation d'équivalence sémantique. Elisabeth Gülich et Thomas Kotshi (1987, p. 40) proposent encore des sous-catégories pour préciser la fonction de paraphrase :

Expansion	Réduction	Variation ¹⁵²
Explication définitoire	Dénomination	
Exemplification	Résumé	

Tableau 45 : La reformulation selon Gülich et Kotshi

L'expansion, la réduction et la variation se comprennent au regard de la longueur de l'énoncé-reformulateur par rapport à celle de l'énoncé-source. Si l'énoncé-reformulateur est plus long que l'énoncé-source, on parle alors d'expansion. Dans le cas inverse, on parle de réduction.

- La correction se comprend comme « la substitution à un énoncé considéré comme fautif, d'un autre énoncé » (*ibidem*). Ici, l'énoncé-reformulateur apporte des modifications, voire annule partiellement ou totalement, l'énoncé-source.

Ce modèle linguistique constitue donc la matrice théorique de notre cadre d'analyse. Bien que nous y fassions référence au cours de notre analyse, nous nous référons davantage à l'usage didactique qu'en font Claudine Garcia-Debanc¹⁵³ et Stéphanie Volteau (2008a, 2008b). Ces chercheuses analysent les gestes professionnels des enseignants en se centrant sur la gestion de la reformulation. Cette étude nous intéresse dans la mesure où les auteures mettent en perspective l'influence des objets enseignés sur le type de reformulation mise en œuvre par les enseignants observés. A la suite des travaux d'Elisabeth Gülich et Thomas Kotshi (1983, 1987), elles proposent de catégoriser les reformulations en : hétéro-répétition, auto-répétition, hétéro-correction, auto-correction, hétéro-paraphrase et auto-paraphrase. Nous choisissons de nous servir de ces catégories pour analyser notre corpus.

¹⁵² La catégorie « variation » ne présente pas de sous-catégories.

¹⁵³ Claudine Garcia-Debanc (2006) avait déjà mené des recherches en se centrant sur la reformulation. Les recherches évoquées (Garcia-Debanc & Volteaux, 2008a, 2008b) prolongent cette première recherche.

Le questionnement

Pour analyser le questionnement des enseignants au cours des débats, nous empruntons les catégories de questionnement élaborées par Lilianne Sprenger-Charolles (1983) dans une perspective didactique. A la suite de Lilianne Sprenger-Charolles, nous distinguons les questions posées par l'enseignant comme des questions catégorielles/propositionnelles que l'auteure (1983, p. 68) définit comme suit :

Les questions catégorielles¹⁵⁴, qui se présentent sous la forme d'interrogation avec morphème QU- (de type « qui est P ? ») impliquent une réponse avec un syntagme nominal variable : P est x, y, ou z (alternatives quasi infinies), alors que **les questions propositionnelles** (« P est-il x ? ») impliquent une réponse en « oui/non » (alternatives finies).

A ces premiers éléments permettant de préciser le questionnement de l'enseignant, nous ajoutons une autre catégorie : l'adressage des questions. Les questions peuvent effectivement être analysées selon le fait qu'elles soient adressées, c'est-à-dire posées à un ou plusieurs élèves (C1 DL1 76 M : « *et les autres qu'est-ce que vous en pensez ?* »), ou non-adressées, l'adressage n'étant pas spécifié dans la formulation de la question (C1 DL1 87 M : « *c'est quoi cette fameuse chambre où personne ne va jamais ?* »). Nous considérons également les questions comme des questions reformulatantes/non-reformulantes, les questions reformulantes étant les questions permettant de valider une reprise ou une reformulation proposée par l'enseignant (C1 DP1 76 M : « *l'honneur c'est ce qu'on mérite c'est ça ?* »,), et, les questions non-reformulantes étant les questions posées directement aux élèves et visant à questionner ce que ces derniers viennent de dire ou visant à faire avancer le débat (C1 DP1 61 M : « *doit-on toujours faire son devoir pour être accepté par les autres ?* »).

Ainsi les questions seront analysées successivement comme des questions reformulantes/non-reformulantes, des questions catégorielles/propositionnelles et des questions adressées/non-adressées.

¹⁵⁴ C'est l'auteure qui souligne.

3.2.2. Dimension conversationnelle des débats : gestion des échanges

Nous entendons la dimension conversationnelle comme la dimension ou le lieu de construction d'un discours. Ce discours est particulier puisque construit dans le cadre d'un débat. La conduite du débat, orientée par les conduites de reformulation et de questionnement amène à analyser la forme du dialogue pédagogique (Sinclair et Coulthard, 1985 ; François, 1990 ; Nonnon, 1990) mis en œuvre par les enseignants. Pour ce faire, l'analyse portera sur la gestion des tours de paroles (Kerbrat-Orecchioni, 1990) d'une part et sur la gestion de la progression de l'échange d'autre part (Nonnon, 1996-1997).

La gestion des tours de parole

Ce moment de l'analyse relève essentiellement d'une analyse quantitative, la finalité étant de montrer comment s'organisent les tours de parole en classe au cours des débats. Des indicateurs chiffrés de monopole de prises de paroles et la densité du questionnement magistral (Delcambre, 2005) donneront une première représentation des situations de débat.

Le premier indicateur, le monopole de prises de paroles, permettra de mettre en évidence comment la parole se répartit au cours des débats. Pour cela, nous comptabiliserons le nombre de tours de parole des élèves et des enseignants. Le nombre de mots prononcés sera également un élément qui permettra de préciser l'occupation de l'espace discursif par les élèves et les enseignants.

La densité du questionnement magistral (Delcambre, 2005) permettra de mettre en perspective la place laissée aux élèves dans le questionnement des enseignants. Il s'agira de compter les tours de paroles pris en charge par les élèves en continu entre les tours de parole de l'enseignant.

Ces éléments quantitatifs sont certes intéressants dans la mesure où ils permettent une première lecture du corpus, mais la description du dialogue pédagogique ne peut s'en tenir à des unités comptables. Comme le rappelle Elisabeth Nonnon (1990, p. 159), « l'utilisation de moyennes, de comptabilités globales et de modèles risque d'aplatir la dimension temporelle

de l'échange ». Car si l'enjeu de ce premier moment d'analyse consiste à montrer la place laissée aux élèves dans l'espace discursif par les enseignants, les éléments comptables s'avèrent insuffisants pour préciser la manière dont les élèves et les enseignants occupent cet espace. Cette analyse se complètera ainsi par une analyse qualitative de la gestion de la progression de l'échange.

La gestion de la progression de l'échange

Ce deuxième moment d'analyse précisera comment la progression de l'échange est prise en charge par les élèves et les enseignants. Nous nous inspirons pour cela de la grille proposée par Elisabeth Nonnon (1996/1997, pp. 43-47) pour lire la « dynamique » des échanges. Selon l'auteure, la régulation de la progression commune repose sur des fonctions de finalisation, de scansion et de balisage de l'échange ainsi que sur des fonctions de développement (Nonnon, 1996/1997, pp. 45-47). Nous retenons pour notre analyse les fonctions de balisage de l'échange en cherchant à voir comment sont conduits les échanges au travers la prise en charge de l'ouverture et la clôture des échanges (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Ce point nous paraît central car il met en évidence les positions prises par les enseignants et les élèves dans l'interaction. En effet, une chose est de dire que les enseignants laissent la parole aux élèves, autre chose est de dire qu'ils leur laissent de l'autonomie dans la gestion des échanges : jusqu'à quel point les élèves occupent-ils l'espace discursif au cours des débats ?

Pour analyser ce balisage des échanges nos deux indicateurs sont les mouvements d'ouverture et de clôture thématique (Sprenger-Charolles, 1983 ; Nonnon, 1995) et l'analyse des connecteurs (Garcia-Debanco, 1998) ou des marqueurs de structuration de conversation (Auchin, 1981 ; Sprenger-Charolles, 1983), notamment l'emploi des connecteurs « donc » et « alors » par l'enseignant¹⁵⁵. Ces deux indicateurs développés dans l'analyse permettront s'il le fallait, de relativiser l'idée d'occupation de l'espace discursif par les élèves et par les enseignants selon les disciplines. Rappelons également que cette analyse est conduite à partir des actes de reformulation et de questionnement des enseignants. Les indicateurs donnent donc à voir de manière plus précise la conduite du débat par les enseignants.

3.2.3. Dimension cognitive des débats : gestion des contenus

Par cette dimension nous entendons l'espace de construction, d'élaboration et de transmission des contenus. Cette dimension est centrale dans la perspective didactique de notre analyse car nous y questionnons les contenus, en cherchant notamment à savoir comment se construisent et sont construits les contenus et à préciser leur nature (disciplinaire ou transdisciplinaire).

Modalités de construction des contenus

Nous nous accordons très largement avec les thèses selon lesquelles le langage participe à l'élaboration du savoir. Car c'est bien par le langage que se construisent les contenus au cours des débats observés. Mais au-delà de ce point et en nous appuyant sur l'analyse des actes de reformulation et de questionnement et sur l'organisation du dialogue pédagogique, nous cherchons à déterminer comment les enseignants mettent en scène les savoirs, pour reprendre l'expression de Françoise Cappachi (2006). Nous lui préférons l'expression de scénarisation de contenus (Destailleur-Bigot, 2012, *à paraître*) pour expliciter la manière dont les enseignants conduisent leur étayage, notamment par l'emploi de pratiques langagières de questionnement et de reformulation, pour organiser et orchestrer la construction des contenus au cours des débats. Cette scénarisation se donne également à voir au travers la dimension matérielle des contenus. Les contenus se donnent effectivement à voir de manière matérielle dans les phénomènes d'inscription au cours des débats, soit au travers les écrits des élèves et l'utilisation du tableau par l'enseignant. La dimension matérielle participe, selon nous, à la mise en texte des contenus, à la différence de la mise en discours des contenus au cours du débat¹⁵⁶.

Nous compléterons cette analyse en nous centrant sur les élèves, bien que notre analyse porte essentiellement sur l'analyse de l'activité de l'enseignant. Pour préciser comment les contenus se construisent, nous voulons montrer comment les élèves participent, ou sont

¹⁵⁵ Nous choisissons de nous centrer uniquement sur les connecteurs « donc » et « alors » car ces connecteurs sont très présents dans les retranscriptions.

invités, à construire des contenus. Pour cela, nous essayerons de mettre en évidence les mouvements de co-élaboration des contenus par les élèves. A la suite d'Evelyne Bedouin (2004, 2006) et d'Ana Dias-Chiaruttini (2010), nous entrevoyons dans les recherches de Michel Gilly, Jean-Pierre Roux et Alain Trognon (1995) un outil fécond pour penser la co-élaboration des contenus au cours des débats¹⁵⁷. Michel Gilly, Jean-Pierre Roux et Alain Trognon (*ibid*) distinguent quatre formes de dynamiques de co-élaboration : la co-élaboration acquiesçante, la co-construction, la confrontation avec désaccords non argumentés et la confrontation contradictoire. Evelyne Bedouin (2006, p. 5) propose un tableau qui résume les quatre formes de co-élaboration de des auteurs :

Type de dynamique	Caractéristiques principales
Co-élaboration acquiesçante	L'un des deux sujets élabore seul une solution et la propose à son camarade, qui ne manifeste pas d'opposition mais fournit des feedbacks d'accord.
Co-construction	Les deux apprenants élaborent au fur et à mesure, dans un échange alterné, une solution commune.
Confrontation avec désaccords non argumentés	Un sujet n'accepte pas les propositions de son camarade, sans pour autant argumenter ni proposer d'alternative.
Confrontation contradictoire	Un apprenant réagit par un désaccord argumenté à une proposition. Il s'agit d'une véritable dynamique de conflit sociocognitif.

Tableau 46 : La collaboration selon Michel Gilly

Les collaborations entre élèves viendront compléter la description de la construction des contenus pour certains débats, notamment pour le débat en sciences. Il s'agira de savoir dans quelles mesures les élèves collaborent à la construction des contenus.

¹⁵⁶ Reconnaissons ici notre dette envers la proposition de Catherine Souplet (2013) qui propose de réfléchir les contenus à partir de la distinction mise en texte/mise en discours.

¹⁵⁷ Ces recherches sont également citées par Patricia Schneeberger et Corinne Ponce (2003) pour décrypter les échanges langagiers en classe de sciences.

Nature des contenus construits

A la suite des modalités de construction de contenus, nous nous intéressons également à la nature des contenus visés par les enseignants au cours des débats. Précisons qu'il s'agit des contenus visés et non des contenus enseignés, car rien ne nous autorise ou ne permet d'inférer que les contenus soient effectivement enseignés. Nous rejoignons ici une réserve adressée par Isabelle Delcambre et Yves Reuter (2006) à la théorie des objets enseignés en français. Ces derniers précisent que les méthodologies d'analyse mises en œuvre ne permettent pas d'affirmer que les objets soient réellement enseignés. C'est donc par prudence méthodologique que nous avançons que les contenus sont visés par les enseignants, et non pas, enseignés. Ces contenus visés sont, de plus, ceux que nous identifions. Il serait donc plus pertinent d'écrire qu'il s'agit des contenus visés par les enseignants et identifiés par la chercheuse en didactique que nous sommes.

Parmi ces contenus visés par les enseignants, nous cherchons à identifier si les contenus sont disciplinaires. En d'autres termes, les contenus sont-ils spécifiques à la discipline d'inscription du débat ou sont-ils relatifs à la forme scolaire du débat ? Nous tenterons ici de voir si et comment les contenus se réfèrent à la discipline. L'analyse avancera ici dans une perspective épistémique.

3.2.4. Dimension communicationnelle des débats : gestion du système de places

Cette dernière dimension reléevée n'est que la dernière dans la présentation des dimensions que nous faisons ici, mais rien ne nous autorise à penser que cette dimension soit moins prise en considération par les enseignants au cours de la conduite des débats.

La dimension communicationnelle constituée à l'occasion des débats se comprend comme un espace de négociations des relations entre les enseignants et les élèves mais aussi entre les élèves et s'inscrit doublement: dans un système pédagogique et dans une discipline donnée. Comme le précise Elisabeth Nonnon (1990, pp.168-169) : « à chaque type de « lieu scolaire » correspond tout un déjà-dit, un préconstruit culturel qui éclaire en partie les façons dont sont

gérés les interactions ». Ce « lieu scolaire » dépend du système pédagogique dans lequel les enseignants s'inscrivent ou non. Nous cherchons à voir les variations chez un même enseignant de ce système de négociations des places.

A l'occasion des débats, les élèves sont invités et/ou prennent des rôles interactionnels (Vion, 1992) ou rôles discursifs (Delcambre, 2005). C'est par la négociation de ces rôles au cours du débat que s'institue un rapport de places (Flahaut, 1978) entre les acteurs, la notion de place renvoyant à l'idée de positionnement. Pour Catherine Kerbrat-Orecchioni (1988, p. 185), les différents interactants sont positionnés au cours de l'interaction « sur cet axe invisible qui structure leur relation interpersonnelle ». On parle alors de position haute et position basse (*ibidem*) pour préciser les places occupées par les acteurs au cours de l'échange. Nous préférons la dichotomie position haute/basse à la proposition d'Alain Rabatel (2004b, 2006) de posture de sous-énonciation, sur-énonciation et co-énonciation. Bien qu'intéressante puisqu'articulant reformulation et places interactionnelles, nous ne retenons pas la proposition d'analyse d'Alain Rabatel (2004b, 2006) et préférons la notion de « place interactionnelle » telle que la présente Catherine Kerbrat-Orecchioni (1988), la notion permettant d'englober d'autres éléments de notre analyse. En effet, la notion de taxèmes permet d'articuler des éléments développés dans l'espace discursif et cognitif. Catherine Kerbrat-Orecchioni (1988, p. 186) définit les taxèmes comme suit :

Ce sont un certain nombre de faits sémiotiques pertinents, que j'appellerai des « placèmes », ou plus noblement, des taxèmes, lesquels sont à considérer à la fois comme des indicateurs de places (i.e. des indices, ou des « insigne » pour reprendre la terminologie de Flahaut), et des donneurs de places (qu'ils « allouent » au cours du développement de l'échange.

Ces taxèmes sont de nature diverses. Parmi ceux développés par Catherine Kerbrat-Orecchioni, nous retenons particulièrement les taxèmes se retrouvant au niveau de la structuration de l'interaction et du contenu de l'interaction, notamment dans les ouvertures et clôtures de séquences discursives.

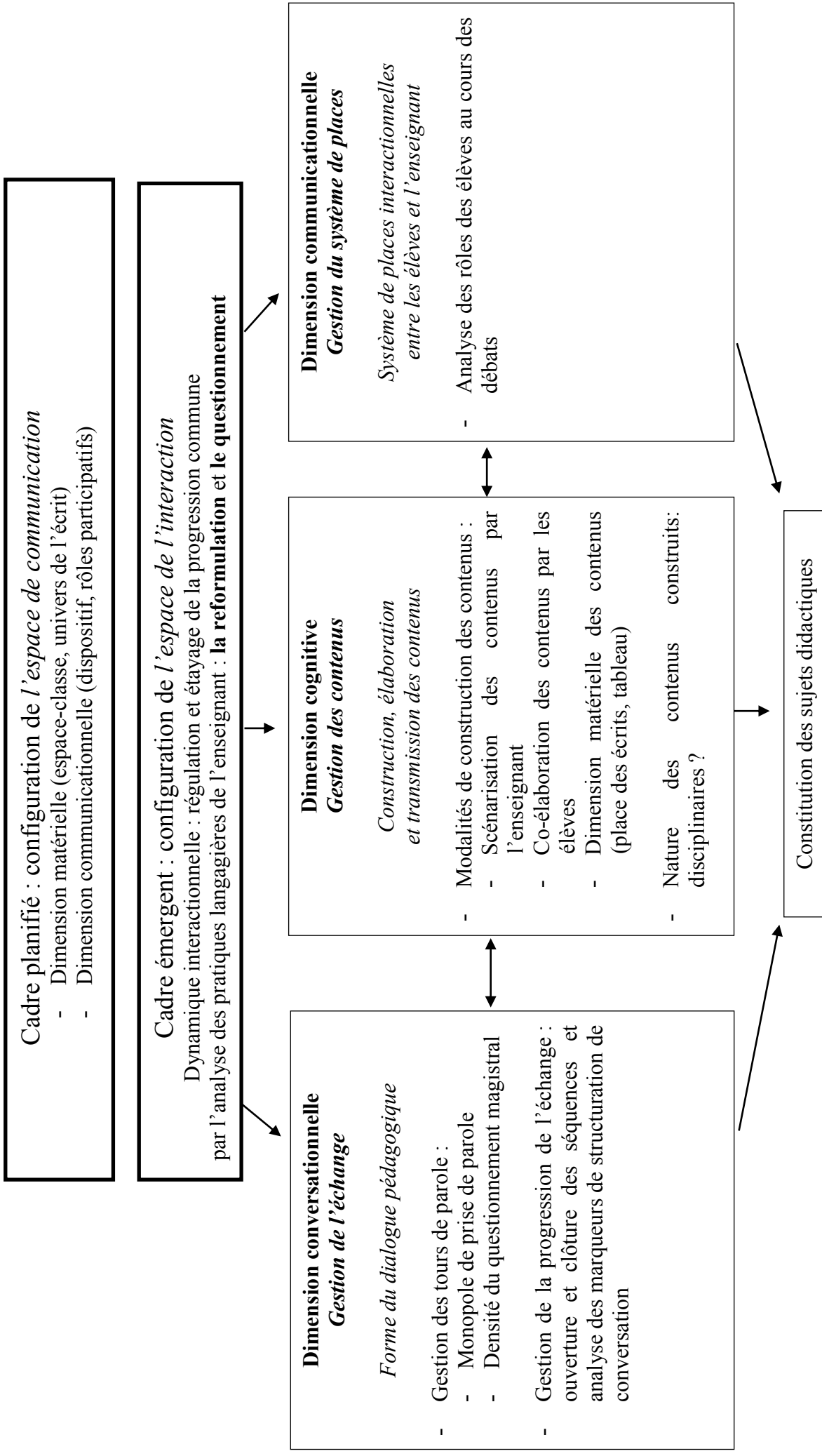
L'analyse du système de places permettra également de préciser la manière dont les enseignants constituent les élèves en sujets didactiques (Reuter, 2010c ; Daunay, 2013a ; Fluckiger, 2013 ; Daunay & Fluckiger, 2011a, 2011b ; Fluckiger & Reuter, 2014) au cours des débats.

3.3. Schéma général de l'analyse

Afin de comprendre la méthodologie d'analyse que nous construisons pour l'analyse du corpus *Observations*, proposons un schéma récapitulatif à la page suivante.

Reconfiguration disciplinaire des débats :

Comment les enseignants formalisent les débats disciplinaires ?



Conclusion du chapitre 7

Le but de ce chapitre était d'apporter des considérations méthodologiques sur le traitement des débats observés dans les espaces de pratiques effectives dans quatre classes de cycle 3 de la banlieue lilloise.

Les débats, considérés comme des systèmes didactiques (Daunay, 2010a) dans le cadre de notre recherche, sont analysés sous l'angle des interactions. La notion d'interactions (Halté, 1993, 1999a) analysée dans sa dimension didactique (Hassan, 2012), nous permet de comprendre comment se construisent les contenus au cours des débats. La conduite des débats en lecture-littérature, en sciences et en philosophie par les enseignants, notamment la gestion de l'échange, des contenus et du système de places nous permettra de montrer les variations disciplinaires des débats.

Eléments de conclusion

L'enjeu de ce chapitre était de présenter notre document de recherche constitué pour l'analyse des pratiques effectives de débats tout en justifiant nos choix méthodologiques.

Les débats en lecture-littérature, en sciences et en philosophie, considérés comme des systèmes didactiques (Reuter, 2010c ; Daunay, 2013a ; Fluckiger, 2013 ; Daunay & Fluckiger, 2011a, 2011b ; Fluckiger & Reuter, 2014) seront donc analysés à partir des interactions entre les élèves et les enseignants et entre les élèves, dans la perspective didactique (Hassan, 2012) qui est la nôtre. Pour ce faire, nous convoquons des références théoriques largement explicitées dans ce chapitre mais en faisons en emprunt didactique. Précisons encore que nous distinguons pour notre analyse le cadre planifié des interactions, *i.e.* la manière dont les enseignants prévoient les interactions, et, le cadre émergent des interactions, *i.e.* la manière dont les enseignants conduisent les débats. Pour l'analyse du cadre émergent des interactions, l'étude portera successivement sur la gestion de la dynamique conversationnelle (Nonnon, 1996/1997), sur la gestion des contenus et la gestion du système de places (Flahaut, 1978, Kerbrat-Orecchioni, 1988), à partir des pratiques

langagières de reformulation (Garcia-Debanc & Volteau, 2008a, 2008b) et de questionnement des enseignants (Sprenger-Charolles, 1983 ;

Au-delà de cette présentation, revenons sur les différents problèmes méthodologiques liés à la construction du document de recherche (Reuter, 2006) et qui invitent à un questionnement plus large sur la posture du chercheur au cours de l'observation. Aux questions et aux difficultés de l'entrée du chercheur sur le terrain, nous ajoutons celles du positionnement et des attentes des professionnels observés et du chercheur. Nous nous retrouvons dans cette tension entre une posture de recherche, celle que nous visons, et une posture professionnelle, voire professionnalisante, posture attendue par les professionnels et qui émerge dans les échanges avec les professionnels observés. Cela interroge plus largement la place de la recherche en sciences de l'éducation et la manière dont elle est perçue par les professionnels. N'y-a-t-il pas un risque, si le « pacte scientifique du chercheur » (Roeckens, 2013) n'est pas suffisamment explicité, de faire naître des attentes chez les professionnels ? On pourrait formuler ainsi les demandes implicites des professionnels : « En quoi le fait d'ouvrir les portes de nos classes aux chercheurs pourrait nous être profitables ? Quel(s) bénéfice(s) pourrions-nous en tirer pour nos pratiques professionnelles ? ». L'idée défendue par Véronique Lemoine (2014) de « donnant-donnant » entre les professionnels observés et le chercheur, nous paraît être une alternative intéressante. Il s'agirait alors de trouver un accord entre les professionnels et le chercheur ; un accord qui, même s'il ne peut répondre à toutes les attentes de chacun, ne les nie pas.

Terminons en soulignant que la constitution du document de recherche, de l'observation à l'analyse en passant par la construction des données, implique de se questionner à tout moment de la démarche de recherche sur la posture du chercheur, posture que nous cherchons à construire dans ce travail.