

Dimension des contenus en débat

Introduction

Comment les enseignants s'y prennent-ils pour construire, transmettre ou faire élaborer des contenus par et pour les élèves ?

Comme le rappellent Bertrand Daunay et Yves Reuter (2013, p. 15), la notion de contenus constitue « l'objet d'une réflexion centrale des didactiques » qui n'a cessé « d'interroger la nature même de ces contenus, leur mode d'élaboration, leur catégorisation, leur évolution ». Bien que les contenus disciplinaires relèvent d'un enjeu théorique central pour les didactiques, comme le précisent les auteurs (*ibidem*), ce questionnement ne donne néanmoins pas lieu à une définition explicite et stable.

Nous nous emparons néanmoins de la notion de contenus puisque cette notion apparaît plus efficiente que d'autres notions, notamment celle d'objets enseignés (Schneuwly et Thévenaz-Christen, 2006) pour rendre compte des savoirs visés au cours des débats par les enseignants.

La notion de contenus, par son caractère plus englobant¹⁸⁸, permet en effet d'explicitier le fonctionnement du système didactique. De plus, cette notion paraît faciliter le travail de comparaison disciplinaire ; la comparaison étant l'axe retenu pour notre recherche. Enfin et surtout, nous retenons cette notion pour toutes les questions qu'elle permet de poser. La nature des contenus et leur rapport à la discipline sera questionnée dans l'analyse.

Dans ce chapitre, nous avançons l'hypothèse d'une *scénarisation* des contenus par les enseignants, contrainte *par* et *dans* un cadre disciplinaire qui donnent à voir les contenus visés par l'enseignant (Destailleur, à paraître). En effet, la mise en scène du débat conçue, jouée et rythmée par les interventions des enseignants permet la construction/transmission de contenus. Différentes orchestrations de contenus sont ainsi identifiées selon les disciplines, ces orchestrations se manifestant par la sélection, la valorisation, l'encouragement ou l'empêchement de contenus par les enseignants.

Ces spécificités disciplinaires de la gestion des contenus par les enseignants seront mises en perspective et en relation avec les spécificités disciplinaires relevées dans le cadre planifié par les enseignants ainsi que dans leur gestion des débats en lecture-littérature, en sciences et en philosophie.

1. Le débat en philosophie

Le cadre planifié des débats, et plus précisément, la mise en place d'un espace de discussion avant le débat fait partie intégrante de la scénarisation des contenus. Le choix des enseignants (classes n°1, n°2 et n°4) de disposer les élèves autrement au cours du débat en philosophie (*supra*, p. 246 et s.) participe de la sorte à une mise en scène du débat. Rappelons qu'à l'occasion du débat, les élèves se rendent à la bibliothèque de l'école et sont placés en U pour la classe n°1, les élèves sont assis au coin bibliothèque, notamment sur un canapé pour la classe n°2 et sont disposés en cercle pour la classe n°4. Au-delà de la volonté de rompre avec

¹⁸⁸ Par contenus, nous identifions indistinctement les savoirs, les capacités, les attitudes, les rapports à, les valeurs, les compétences, etc.

le cadre scolaire des activités proposées par les enseignants, il s'agit aussi de transformer les élèves en sujets didactiques (Reuter, 2010c ; Daunay, 2013a ; Fluckiger, 2013 ; Daunay & Fluckiger, 2011a, 2011b ; Fluckiger & Reuter, 2014), plus précisément ici en sujets apprenants en philosophie. La spatialisation du débat, mise en évidence dans les déclarations des enseignants du cycle 3 dans les questionnaires (*cf.* chapitre 6), et, renforcée par les observations des pratiques effectives de débat (*cf.* chapitres 8 et 9), participe à cette constitution du sujet didactique en philosophie, tout comme les questions posées aux élèves avant le débat. Les questions mettent effectivement en évidence des préoccupations sociales des élèves, appelant une réflexion sur la vie des enfants, sans grand rapport avec les préoccupations scolaires des élèves. Nous mettons volontiers en lien ces deux éléments, soit l'enjeu des questions posées et la volonté des enseignants de rompre avec une organisation spatiale scolaire des apprentissages, pour caractériser dans un premier temps la posture attendue des élèves au cours du débat en philosophie. Tout laisse à penser que les enseignants cherchent à faire émerger la partie de l'enfant en chaque élève.

Au niveau de la scénarisation des contenus, nous relevons au cours des débats en philosophie dans les quatre classes des contenus valorisés, sélectionnés et communicables/communiqués. Ces contenus sont ceux que nous déterminons comme visés par les enseignants durant les débats observés, mais reconstruits par la chercheuse en didactique que nous sommes.

1.1. Des contenus valorisés par l'enseignant

Dans les quatre classes observées, des contenus, pour ne pas dire tous les contenus, sont valorisés par les enseignants, durant les phases de débat proprement dites. Nous avançons cette idée suite à l'analyse de l'enchaînement des séquences discursives ainsi qu'aux mouvements discursifs mis en évidence au chapitre précédent (*supra*, p. 341 et s.). En effet, les contenus avancés par les élèves sont repris de manière quasi-systématique par les enseignants, sont questionnés et sont proposés à discussion à la classe. Les enseignants donnent ainsi de la valeur aux contenus mobilisés par les élèves et les constituent comme des objets de discours, en ouvrant *de facto* de nouvelles séquences discursives.

Les exemples sont nombreux dans les quatre classes. L'étayage des enseignants réside essentiellement dans des demandes d'explication, de justification et de définition des termes employés par les élèves. Par exemple dans la classe n°1, dès qu'une nouvelle idée ou nouvelle notion est formulée l'enseignant questionne l'élève pour lui demander soit de l'expliquer, soit de la définir, comme dans l'extrait ci-dessous où l'enseignant demande à Vincent de définir l'expression « mal intérieur» :

TP	M	E
67	alors + tout à l'heure votre camarade a dit il aurait tué sans honneur + oui mais qui serait au courant car finalement il n'y aurait que Yakouba qui serait au courant de ne pas avoir tué un lion vaillant	
68		Vincent : oui mais:: il aurait un mal intérieur
69	un MAL INTERIEUR + alors explique nous un peu ce que-tu entends par mal intérieur ?	
70		Vincent : ben euh:: + il aurait mal au fond de lui parce que lui il saurait qu'il a pas fait preuve de courage et que-que et ben il a tué un lion qui en fait euh: ben le lion il était déjà pratiquement mort

Légende du tableau	Éléments surlignés en gris	Occurrences lexicales reprises par les élèves ou l'enseignant
	→	Mouvements discursifs allant des élèves vers l'enseignant
	-----▶	Mouvements discursifs allant de l'enseignant vers les élèves

Tableau 80 : Extrait n°3 du débat en philosophie de la classe n°1

Si les contenus amenés et mobilisés par les élèves sont pris en compte par les enseignants des quatre classes, on peut s'interroger sur ce qui est amené dans la discussion par les élèves. Il est intéressant de relever que ce que nous considérons comme contenus amenés par les élèves prend la forme d'exemples personnels, revendiqués comme tels par les élèves selon les classes. Ce fait est significatif car le débat en philosophie est le seul débat parmi les débats disciplinaires observés où l'on retrouve des références à la vie sociale des élèves, soit des références à la vie des enfants en dehors de l'école. Une des hypothèses explicatives relève sans doute de la forme des questions de débat posées, ces questions invitant les élèves à réfléchir et à porter des jugements sur des faits auxquels ils peuvent être confrontés à l'école, mais surtout, en dehors de l'école. Pour illustrer cette idée, prenons un extrait du débat en

philosophie de la classe n°3 repris dans le tableau n°82 ci-dessous, débat au cours duquel les élèves réfléchissent aux relations entre les adultes et les enfants.

TP	M	E
10		Sarah : les adultes quelque fois ils croient qu'ils sont tout permis sur les enfants + et eux après ils s'étonnent qu'après on est pas gentil(s) avec eux + et ben des fois nous il y a des moments où on en a marre + on fait des crises d'adolescence ++ et à chaque fois on se dit + OUais:: les adultes ils font ce qu'ils veulent + mais aussi des fois ils nous traitent d'adolescent(s) + ils nous parlent MAL & et ils s'étonnent qu'on soit pas gentil(s) avec eux
11		E : Anaïs
12		Anaïs : ben des fois les adultes ils se croient tout permis ++ ben des fois ils utilisent leur(s) propre(s) enfants pour des chiens ou quoi + ils leur disent va chercher ça fais ça et tout ça
13		E : YORY
14		Yory : ben: ouais ben c'est vrai les adultes ben ils font qu'est-ce qu'ils veulent +++ ben:: + ben ils croient que + ben ils croient que leurs enfants c'est des chiens + va me chercher ceci va me cherche cela + des fois quand on leur demande quelque chose ils nous disent ben DEMAIN et demain ils le font pas + et après on le fait PAS + ben en fait c'est eux qui commandent quoi
15		E : Inameiy
16		Inameiy : souvent bien des fois il y a des adultes qui se croient tout permis sur les enfants + parce que si par exemple c'est quelqu'un qu'on ne connaît pas et qui nous dit de baisser les yeux + ben normalement on doit respecter notre père ou notre mère ou la maîtresse si on est à l'école + mais si on ne connaît pas la personne et qu'elle nous crie dessus + on doit respecter les personnes mais pas TOUT / & c'est pas qu'on doit pas respecter les personnes mais les grandes personnes des fois ils se croient tout permis

Légende du tableau	Éléments surlignés en gris	Occurrences lexicales reprises par les élèves
	→	Reprise des propos des élèves par les élèves

Tableau 81 : Extrait n°1 du débat en philosophie de la classe n°3

Dans l'extrait ci-dessus, Sarah (C3 DP3 10) commence par répondre à la question posée par l'enseignante en exprimant son exaspération (C3 DL3 10 Sarah : « ben des fois nous il y a des moments où on en a marre ») par rapport aux demandes des adultes et à leurs remarques sur les enfants (C3 DL3 10 Sarah : « mais aussi des fois ils nous traitent d'adolescent(s) »).

Les élèves qui sollicitent la parole à la suite de l'intervention de Sarah reprennent l'expression « *les adultes quelque fois ils croient qu'ils sont tout permis sur les enfants* » (C3 DL3 10 Sarah) et ajoutent tous des idées pour confirmer cette idée jusqu'à l'idée « *ils [les adultes] utilisent leur(s) propre(s) enfants pour des chiens* » (C3 DL3 12 Anaïs). Dans cet extrait de séquence, on remarque que les élèves sont impliqués dans les propos avancés, notamment par l'emploi du pronom « on ». Les élèves interviennent ici en tant qu'enfants et se revendiquent victimes des agissements de leurs parents. Bien que les exemples ne soient pas clairement présentés par les élèves comme des exemples personnels, on peut toutefois en voir la marque. Un peu plus loin dans les échanges, les exemples sont explicitement présentés par les élèves comme des exemples personnels, permettant de valider l'idée revendiquée tantôt dans la discussion. Le détour par les exemples personnels permet aux élèves d'argumenter leur position, comme dans les exemples ci-dessous :

DP3 22 SARAH : ben des adultes par exemple + **on** sortait du magasin j'ai fait tomber quelque chose + et il y a une dame elle **m'**a fait BEIN BRA::VO::: + ben **moi je** ne trouvais pas ça super gentil par ce que **je** suis pas son / **je** suis pas un chien + j'ai pas fait exprès et **je** vais pas faire comme ça <Sarah mime le mouvement> si j'ai plein de trucs dans les bras ++ des fois dans la rue il y a une dame euh: en fait les gens dans la rue ils se croient tout permis + ils **nous** crient DESSUS + même des fois les parents ils ont peur qu'on fasse une bêtise dans la rue et qu'on se fasse crier dessus ++ puis il y a des personnes qui **nous** disent fais ceci fais cela + des personnes qui menacent de nous taper tout ça & et comme ils sont plus grands **on** a peur + du coup ++ **on** obéit

Exemple personnel

Conclusion : validation de l'idée

DP3 24 AMINE : oui je suis d'accord avec Sarah + les grands se croient tout permis + bien par exemple mon père + quand il rentre du travail et ben: moi je suis assis sur une place sur le fauteuil et je suis en train de regarder la télé + et ben il dit BOUGEZ BOUGEZ et après je suis obligé de bouger + je me dis que c'est mon père et que je dois obéir à ses ordres et puis ben: moi après ça me gêne un peu parce que je suis derrière la télé et lui il est devant la télé + il est bien en face de la télé + et moi comme j'ai plus de place sur le fauteuil ben je dois monter dans ma chambre + j'ai l'impression que les grands se croient tout permis

```

graph TD
    A[Idée principale] --> B[Exemple personnel]
    B --> C[Conclusion : validation de l'idée]
  
```

Les exemples personnels exprimés de manière plus ou moins explicite par les élèves sont donc une des spécificités des contenus amenés par les élèves. Notons que les enseignants ne réfutent pas ces exemples. Dans la classe précitée, l'enseignante reconnaît la valeur de ces exemples même si elle demande aux élèves de se distancier de ces exemples pour généraliser les propos avancés (C3 DP3 32 M : « *mais si on sort un peu de notre quotidien & même si c'est difficile à faire +++ mais on essaye de + s'élever un peu + de sortir de son quotidien* »). Ces exemples sont donc tolérés par les enseignants même s'ils ne sont pas des éléments visés.

D'autre part et pour faire suite à ce que nous venons de développer, relevons que les enseignants observés ne réfutent jamais ce que les élèves avancent. Cela participe, selon nous, à la valorisation des contenus amenés et construits par les élèves. La présence de nombreux concessifs « oui mais » employés par les enseignants mais aussi par les élèves et montre que la valeur de vérité des contenus n'est pas remise en cause radicalement (Sprengrer-Charolles, 1983) mais discutée, comme dans le passage suivant extrait de la classe n°1, repris dans le tableau n°84 à la page suivante.

TP	M	E
19	NON + dans le texte c'est quand même un rite initiatique + il rentre dans la vie adulte en tuant un lion + s'il ne tue PAS le lion il ne devient PAS ADULTE et il ne devient pas un guerrier ++ donc là c'est quelque chose de très TRES important &	
20		Joseph : & oui mais monsieur + s'il devient guerrier et:: qu'après le lion meurt + alors TOUS les lions vont se déchaîner &
21	& oui mais alors là attention il n'y a qu'un lion &	
22		Joseph : & oui mais c'est après + oui mais euh: à la fin il dit que le troupeau euh:: + que les lions n'attaquent plus jamais le troupeau & et bien si Yakouba tue le lion peut-être que tous les lions vont attaquer le troupeau après
23	mais dans ce cas-là + le geste de tuer le lion aurait été utile ?	

Tableau 82 : Extrait n°4 du débat en philosophie de la classe n°1

La scénarisation des contenus se construit donc à partir des contenus amenés et construits par les élèves au cours des phases de débat proprement dite, en laissant une grande place aux élèves dans l'espace discursif, tant au niveau des prises de parole que dans le choix des thèmes discutés, sans que ne soient remis en cause les contenus amenés et discutés. Ces contenus valorisés sont toutefois mis en tension avec les contenus sélectionnés par les enseignants à la suite de ces temps de débat.

1.2. Des contenus sélectionnés par l'enseignant

A la suite des contenus valorisés dans les phases de débat proprement dites, nous identifions des contenus qui sont sélectionnés par les enseignants des classes n°1, n°2 et n°3. L'enseignante de la classe n°4, quant à elle, ne sélectionne aucun contenu. Pour les trois classes précitées, nous considérons en effet que les enseignants sélectionnent des contenus parmi les contenus construits par les élèves au cours du débat puisqu'un écrit fait suite au

débat. Ces écrits sont ainsi des traces des contenus construits et se présentent sous différentes formes : le tableau noir pour la classe n°1 (cf. figure n°45), une affiche pour la classe n°2 (cf. figure n° 46) et une feuille insérée dans un porte-vue pour la classe n°3.

1.2.1. Le tableau noir comme révélateur de contenus

Après le temps de débat en philosophie de la classe n°1, les élèves retournent en classe pour procéder à la synthèse des échanges. Deux élèves endossant le rôle de secrétaires donnent alors les idées qu'ils ont prises en note au cours de la phase de débat, ces idées étant écrites sous leur dictée au tableau noir par l'enseignant. Le tableau noir s'organise comme suit :

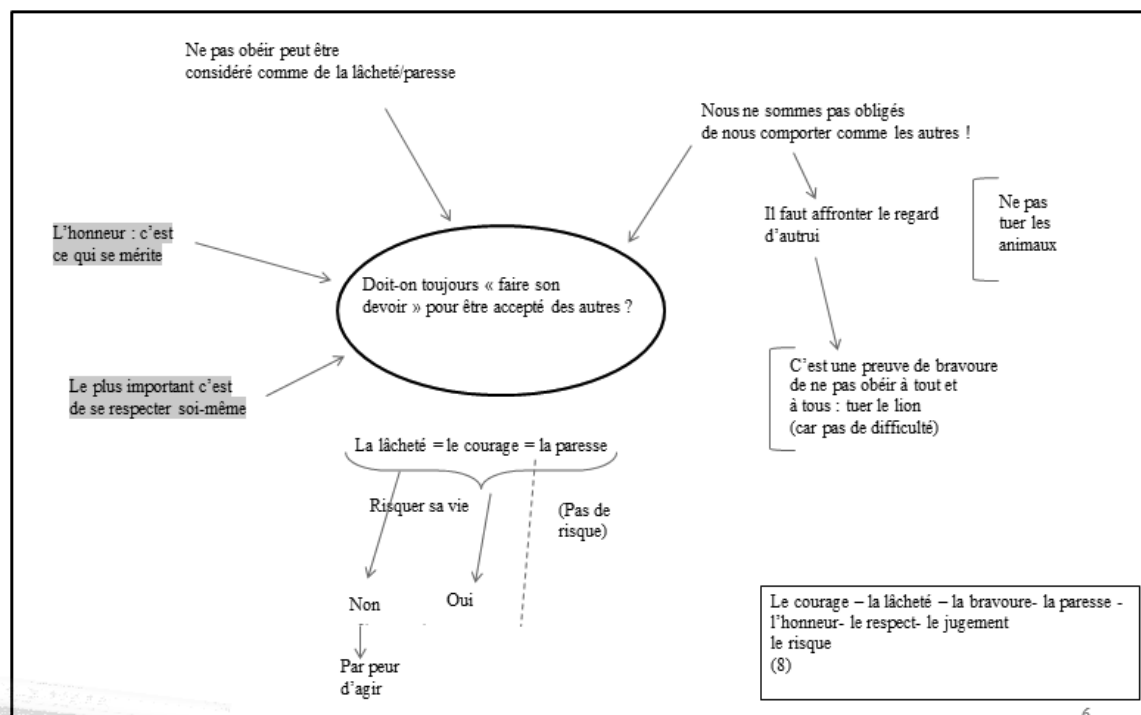


Figure 44 : Tableau de synthèse réalisé sur le tableau noir de la classe n°1 à la suite du débat en philosophie

Le tableau noir joue ici le rôle de révélateur de contenus pour les élèves, car les contenus construits au cours du débat sont rendus visibles pour tous. Nous rejoignons ici les travaux de Rouba Hassan (2011b) et Elisabeth Nonnon (1991, 2000b) sur le tableau noir, entendu « comme un outil et comme une médiation dans le travail didactique » (Nonnon, 2000b, p. 87) ou plus largement comme un « outil de gestion didactique » (Hassan, 2011b, p. 43). A la

suite de Rouba Hassan (2011b), nous posons que le tableau permet de structurer les contenus du cours. Plus encore, l'inscription au tableau permet aux enseignants de valoriser des contenus (Nonnon, 2000b).

Dans nos observations, nous notons également que le tableau noir joue un rôle dans la scénarisation des contenus organisée par l'enseignant de la classe n°1. Il s'agit, en effet pour les élèves, de sélectionner les contenus construits au cours du débat et inscrits au tableau. Dans l'extrait suivant présenté dans le tableau n°85, l'enseignant demande aux élèves de choisir les phrases à afficher au coin « débat philosophique » sur le « mur des sagesses »¹⁸⁹, ces phrases résumant les réflexions des élèves au cours du débat :

TP	M	E
254	alors + quelles sont les ou la phrase que vous voudriez conserver pour accrocher au mur ?	
255		Inès : ben le plus important c'est se respecter soi-même
256	est-ce que vous êtes tous d'accord avec ce que vient dire votre camarade ? + avec cette phrase-là ++ si on revient à notre question qui est « doit-on faire son devoir » + vous avez répondu que finalement le plus important c'est se respecter soi-même + si + il y a un risque il vaut mieux agir selon notre conscience + comme il nous semble bon d'agir ++ est-ce que vous êtes tous d'accord avec celle-là ?	
257		EEE : oui

Tableau 83 : Extrait n°5 du débat en philosophie de la classe n°1

Les élèves proposent ensuite successivement tous les éléments qui sont notés au tableau pour être retenus. L'enseignant oriente alors la sélection des propositions en montrant son désaccord sur le choix de certaines propositions prétextant que ce ne sont pas des phrases (C1 DP1 270 M), comme dans l'extrait à la page suivante.

¹⁸⁹ Rappelons que sur ce « mur des sagesses » sont collectées les idées des élèves retenues après les débats en philosophie.

TP	M	E
266	alors l'idée de Duha de ne pas tuer les animaux + ça c'est propre à notre société + c'est plus une valeur morale ++ ça nous parle voire ça nous choque parce que dans notre société on ne tue pas les animaux + enfin ++ si on tue les animaux pour manger mais on ne le voit pas ++ alors quelle est la deuxième phrase ?	
267		Mélissa : la lâcheté le courage la paresse
268	oui mais là le problème c'est que ce n'est pas une phrase + c'est juste les les + les notions qu'on a essayé de définir + lâcheté courage paresse	
269		Mélissa : oui mais c'est bien
270	oui c'est bien d'avoir travaillé dessus + mais ce n'est pas une phrase + alors une autre	

Tableau 84 : Extrait n°6 du débat en philosophie de la classe n°1

Le choix des contenus revient finalement à l'enseignant qui décide des phrases à retenir : « *L'honneur : c'est ce qui se mérite* » et « *Le plus important c'est de se respecter soi-même* ». L'enseignant sélectionne donc les contenus qui seront valorisés dans la classe.

On peut toutefois se demander ce que vise l'enseignant dans le choix de ces contenus : ces contenus valorisés correspondent-ils aux contenus construits au cours du débat ? Une rupture entre les contenus apparaît. Il s'agit durant la phase de synthèse du débat de la transmission de valeurs morales, qui sont de plus, relativement proches de la morale de l'histoire de *Yakouba*. Notons que cela renvoie à la conception de la philosophie de l'enseignant affichée sur l'un des murs de la classe : « *Philosopher c'est donner son avis sur un sujet de débat collectif, en argumentant, en utilisant le sens précis des mots, pour dégager une idée forte qui vaut pour chacun : une sagesse* ». Par « *sagesse* », nous comprenons une phrase ou une maxime de morale. Nous relevons d'ailleurs ce même phénomène d'actualisation des valeurs au cours du débat philosophique dans l'extrait présenté dans le tableau n°87 à la page suivante: l'enseignant oriente les élèves vers un message attendu (Leclaire-Halté, 2010) (DP1 83 M : « *il a choisi de se respecter + mais pas de se faire respecter par les autres* »).

TP	M	E
78	alors le respect + c'est important pour vous le respect des autres + est-ce que c'est plus important d'être respecté par les autres ou d'avoir son propre respect de soi-même selon vous ?	
79		Noémie : le respect de soi-même
80	pour toi c'est plus important le respect de soi-même + regardez Yakouba en fait il a choisi quoi lui ?	
81		Adélaïde : de se respecter lui-même
82		Noémie : de tuer le lion
83	donc il a choisi de se respecter + mais pas de se faire respecter par les autres	
84		Justino : ben c'est ça monsieur + il faut se respecter soi-même car Yakouba il a fait comme ça

Tableau 85 : Extrait n°7 du débat en philosophie de la classe n°1

Le tableau noir est donc un outil retenu par l'enseignant pour sélectionner des contenus parmi les contenus construits. Bien plus qu'un outil pédagogique, le tableau noir participe ici à la scénarisation des contenus.

1.2.2. Des contenus socialisables/socialisés et communicables/ communiqués

Les contenus construits au cours du débat ont aussi pour vocation à être potentiellement socialisables et communicables. C'est du moins l'analyse que nous faisons des écrits rédigés par les enseignantes des classes n°2 et n°3 au cours des phases de débat. En effet, ces dernières endossent toutes deux le rôle de secrétaire et prennent en note certains propos des élèves. Alors que l'enseignante de la classe n°3 reprend toutes les interventions des élèves, l'enseignante de la classe n°2, sélectionne les idées de certains élèves, comme étant les idées qui ont permis de faire avancer le débat, sur une affiche reproduite à la page suivante.

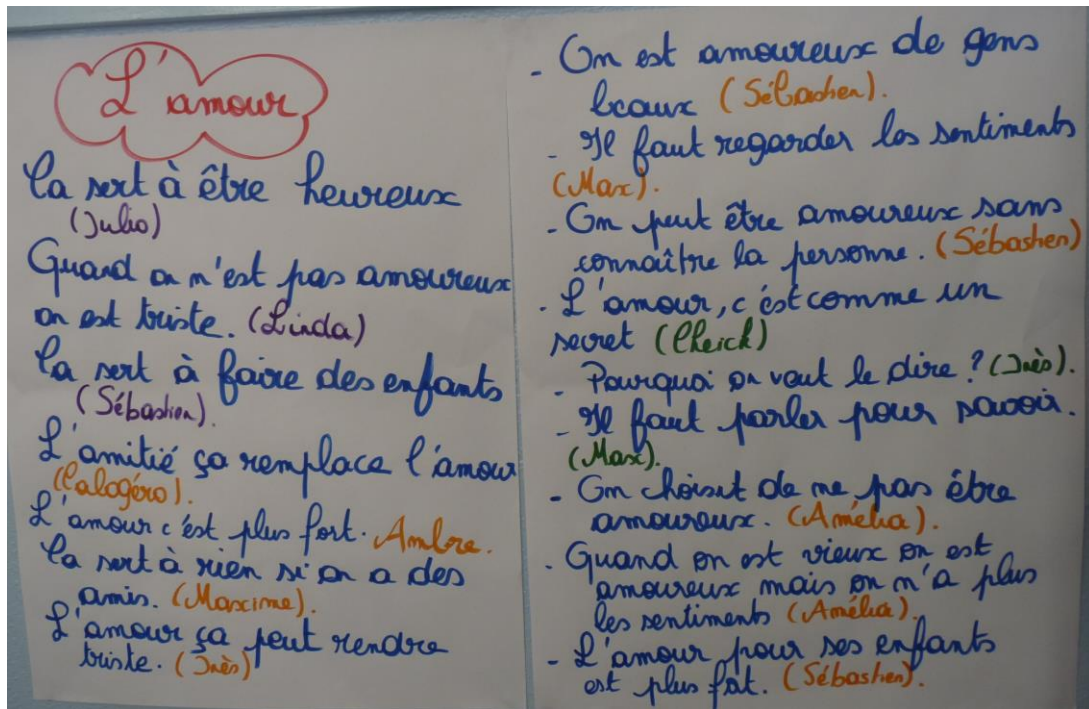


Figure 45 : Affiche des idées émises par les élèves et reprises par l'enseignante au cours du débat en philosophie de la classe n°2

De la même manière que pour la classe n°1, les contenus identifiés comme étant les contenus construits sont sélectionnés par l'enseignante de la classe n°2 parmi les contenus valorisés au cours du débat. Cette tension entre les contenus construits par les élèves et les contenus sélectionnés par les enseignants pourrait également s'interpréter comme une tension entre ce que les élèves construisent et entre ce que les enseignants veulent que les élèves construisent au cours du débat en philosophie.

La philosophie est la seule discipline de débat parmi celles observées dans cette recherche pour laquelle les enseignants s'accordent sur l'importance des traces laissées à la suite des débats. On peut donc s'interroger sur cette spécificité. Tentons quelques hypothèses explicatives. Vouloir diffuser les contenus construits par les élèves au cours du débat en philosophie peut en effet relever de la volonté des enseignants de légitimer les pratiques de philosophie dans leur classe. L'enseignante de la classe n°4, avant le premier débat en philosophie dans sa classe avait d'ailleurs ressenti le besoin d'informer les parents d'élèves et la direction de l'école. La philosophie n'étant ni une discipline à l'école élémentaire ni une pratique ordinaire à l'école Montessori, elle voulait légitimer cette pratique auprès des parents et de ses collègues. Toutefois, la légitimité des pratiques ne relève pas nécessairement de

l'autorisation à les mettre en place. Il peut également s'agir d'une valorisation de l'identité professionnelle des enseignants. Faire de la philosophie à l'école relève d'une volonté personnelle de mettre en place des pratiques différentes en classe, voire un signe d'innovation des enseignants concernés. De la même manière, laisser des traces des débats en classe peut aussi être la valorisation de la réflexion des élèves pour les élèves et pour quiconque entrerait dans la classe.

Eléments de conclusion pour le débat en philosophie

La scénarisation des contenus, organisée par les enseignants observés et mise en œuvre par l'étayage met en évidence des contenus. Ces contenus valorisés puis sélectionnés par les enseignants relèvent de la construction mais aussi de la transmission des contenus. En effet, si des contenus sont construits par les élèves, nous identifions d'autres contenus transmis. Ainsi l'analyse des observations met en exergue des contenus construits et des contenus transmis :

- Des contenus construits d'ordre procédural (apprendre à justifier, à expliquer et à définir), au regard des contenus disciplinaires identifiés dans l'espace des recommandations.
- Des contenus transmis relevant de valeurs, à l'image de la transmission de valeurs que nous avons identifiée dans la classe n°1.

2. Le débat en lecture-littérature

Les contenus en lecture-littérature sont orchestrés différemment que les contenus en philosophie au cours des débats observés. Nous identifions ainsi des contenus pré-construits à découvrir, des contenus valorisés, mais aussi des contenus ignorés par les enseignants.

2.1. Des contenus disciplinaires pré-construits à découvrir et des contenus valorisés

Au cours des débats en lecture-littérature, les enseignants visent des contenus différents selon les moments de débat. En effet, on relève des contenus pré-construits visés par les enseignants au cours des moments de compréhension et d'autres contenus, valorisés, visés au cours des moments d'interprétation du texte littéraire. En ce sens, les contenus visés auraient une corrélation avec le temps didactique (Chopin, 2007) construit par les enseignants.

2.1.1. Des contenus pré-construits à découvrir liés à la compréhension du texte littéraire

Par contenus pré-construits, nous entendons les contenus qui sont connus des enseignants avant le début du débat et que ces derniers veulent que les élèves construisent. La forme de l'étayage des enseignants au cours des moments consacrés à la compréhension du texte littéraire est très directive comme nous l'avons mis en évidence pour les classe n°1 et n°2 au chapitre précédent (*supra*, p. 350 et s.). L'analyse de ces moments de questionnement permet l'identification de contenus pré-construits visés par les enseignants. Ces contenus sont mis en scène par les enseignants, le but étant que les élèves les découvrent. Dès le début de la séance, le contrat didactique est d'ailleurs clairement posé par les enseignants. Par exemple dans la classe n°1, le but précisé par l'enseignant au début de la séance est de découvrir, de comprendre et d'interpréter le texte littéraire que l'enseignant présente comme « *une histoire truquée* » dans laquelle « *il manque des éléments + et même pas mal d'éléments* » (C1 DL1 1 M). L'activité de lecture consiste alors pour les élèves à déjouer les pièges de Bernard Friot, l'auteur du texte, pour comprendre et ensuite proposer une interprétation personnelle du texte. Le questionnaire de lecture (*cf.* annexe n°8.3) se pose comme un outil pour scénariser la découverte de ces contenus pré-construits par l'enseignant. Ce dernier ajoute d'ailleurs, à propos de l'organisation de la séance, qu'il ne « *donne pas le texte exprès* » (C1 DL1 1 M). Toujours par rapport à la mise en scène des contenus, l'enseignant de la classe n°1 ne lit pas la dernière phrase du texte dans laquelle un élément de clarification est apporté pour comprendre l'intrigue de l'histoire. Une élève demande d'ailleurs à l'enseignant pourquoi il

ne donne pas la fin du texte (C1 DL1 10 Margaux : « *pourquoi vous ne dites pas comment il l'appelle ?* »), ce à quoi une élève répond, ayant compris la scénarisation de la séance, que l'enseignant donnera la réponse plus tard (C1 DL1 11 Mélissa : « *il va le dire après* »).

Notons que ces contenus pré-construits sont validés par les enseignants, à la différence des contenus identifiés pour le débat en philosophie. Nous relevons en effet de nombreux marqueurs de structuration conversationnelle comme « oui », « d'accord », « bien », « très bien », pour n'en citer que quelques-uns, qui montrent que les enseignants, notamment des classes n°1 et n°2, valident les propositions des élèves.

Notons encore que le texte littéraire prend, dans la validation des contenus pré-construits, une place considérable. En effet, les enseignants, notamment celui de la classe n°1, demandent aux élèves de justifier leur propos en se référant au texte littéraire (éléments surlignés en gris) dans l'échange suivant extrait du débat en lecture-littérature de la classe n°1:

TP	M	E
231	oui il a les clés de la maison + est-ce que c'est possible qu'un enfant rentre tout seul de l'école chez lui et qu'il ait les clés de sa maison ?	
232		Andy : bein oui monsieur + c'est possible
233	oui c'est possible < <i>M écrit « il rentre seul de l'école »</i> > + à quelle ligne on a l'information ?	
234		E : à la ligne cinq + il est écrit l'après-midi quand je rentre de l'école il est là + je n'ai pas besoin de sortir la clé attachée autour de mon cou
235	oui très bien + ligne cinq < <i>M écrit « l. 5 »</i> > ++ et pour les autre informations ?	
236		Andy : ligne sept pour l'accident monsieur
237	oui ligne sept pour l'accident < <i>M écrit « l. 7 »</i> > ++ et pour ses activités et ses jeux + à quelle ligne retrouve-t-on ces informations ? Ines	
238		Inès : euh::: à la ligne quatre

Tableau 86 : Extrait n°1 du débat en lecture-littérature de la classe n°1

Notons également que le temps didactique (Chevallard et Mercier, 1987 ; Chopin, 2007) est une entrée intéressante pour expliquer la scénarisation des contenus par les enseignants au cours des débats en lecture-littérature. Les enseignants planifient la scénarisation des contenus au cours des débats en fonction du temps didactique qu'ils estiment judicieux pour construire ces contenus dans un cadre disciplinaire donné. Or ce temps didactique prévu par les enseignants peut ne pas correspondre au temps de l'apprentissage des élèves. Prenons, à ce propos, un extrait du débat en lecture-littérature de la classe n°2 présenté dans le tableau n°89 ci-dessous pour illustrer notre propos. Au cours du débat et alors que l'enseignante dévoile le texte progressivement et revient sur le passage lu pour faire construire la compréhension du texte par les élèves, un élève, Julio, avance une hypothèse quant à la suite du texte (C2 DL2 207 Julio : « *ben peut-être qu'il va faire une rédaction aux enfants pour savoir si leurs parents sont contre la dictature* »). Cette hypothèse est correcte puisqu'elle correspond effectivement à la suite de l'histoire qui sera lue et travaillée à la séance suivante. Devant cette réponse prématurée qui remettrait en cause la scénarisation planifiée des contenus, l'enseignante ne prend pas en compte l'hypothèse de Julio, soutenant qu'aucun élément ne permet de valider l'hypothèse (C2 DL2 208 M : « *peut-être mais on n'en sait rien* »). Cette idée reprise par plusieurs élèves (éléments surlignés en gris), Calogéro (C2 DL2 209), Iliès (C2 DL2 21) et Ambre (C2 DL2 25), sera évincée par l'enseignante en posant une autre question (éléments soulignés), ou encore, l'enseignante insistera en disant que les éléments ne permettent pas de valider ou invalider cette hypothèse (éléments surlignés en noir) afin de reprendre la scénarisation planifiée, comme le passage ci-après l'atteste :

TP	M	E
207		Julio : ben peut être qu'il va faire une rédaction aux enfants pour savoir si leurs parents sont contre la dictature
208	peut-être mais on n'en sait rien + Calogéro	
209		Calogéro : oui c'est intéressant ce que dit Julio + c'est peut être un PIEGE + les enfants doivent savoir si leurs parents sont contre ou pour la dictature et:: ils vont faire une rédaction pour le dire /
210	alors ++ là si je me mets dans ta tête + apparemment <u>ce militaire ce serait un militaire au service de qui ?</u>	
211		Calogéro : au servi::ce euh:: du gouvernement contre la dictature
212	donc <u>ce militaire il serait pour la dictature ou contre la dictature ?</u>	
213		Calogéro : euh:: pour la dictature
214	donc <u>il serait au service de qui ?</u>	
215		E : d'un dictateur
216	alors d'un dictateur ++ <u>il s'appellerait comment ?</u> +++ on dit le nom de son chef +++ <u>quel est son grade déjà ?</u> ++ c'est un capitai::ne un lieutenant:: un commandant::: c'est un généra::l <u>c'est quoi ? / oui</u>	
217		E : un commandant
218	non + oui	
219		E : un général
220	un général OUI c'est un général + un général c'est haut dans la hiérarchie militaire + très BIEN + c'est un général et peut être QUE + j'ai bien dit peut être que un militaire vient dans la classe pour savoir si les parents des élèves sont pour ou contre la dictature + mais on (n') en sait rien du TOUT ++ <u>qu'est ce que vous pensez du cadeau qu'il leur donne ?</u> + c'est à dire une médaille en or et un ruban comme celui-ci aux couleurs du drapeau + déjà <u>qu'est ce que vous en pensez ? et pourquoi ce cadeau ?</u> ++ vous imaginez un militaire entre dans la classe et vous fais faire une rédaction et le gagnant aura une médaille et un ruban +	

	Iliès	
221		Iliès : bein moi je pense que c'est bien mais je crois aussi que c'est un piège + peut être que la rédaction ils vont écrire comment ils se sentent et tout + peut être que le militaire il va savoir dire si c'est une bonne rédaction mais ils vont savoir s'ils sont contre ou pour la dictature
222	par contre tu ne réponds pas à la question + <u>qu'est-ce que tu penses du cadeau ?</u> + <u>tu serais content de ce cadeau ?</u>	
223		Iliès : non c'est un peu étrange
224	je vous demande + Ambre	
225		Ambre : je pense que le cadeau c'est pas euh::: bein c'est pas un cadeau d'enfant ++ je pense que c'est un cadeau pour celui qui va dénoncer ses parents
226	d'accord MAIS <u>est ce que ce cadeau ça vous PLAIRAIT ?</u> Sébastien	

Tableau 87 : Extrait n°1 du débat en lecture-littérature de la classe n°2

Dans l'extrait ci-dessus, Julio tentera quelques tours de parole plus tard, en vain, de faire sa proposition puis abandonnera (C2 DL2 Julio : « *ben:: c'est pour dénoncer les parents* »).

Les élèves doivent ainsi découvrir les contenus pré-construits par les enseignants, en référence à l'œuvre lue, tout en respectant la scénarisation prévue par les enseignants. Tous contenus pré-construits par les élèves ne respectant pas la scénarisation planifiée *a priori* par les enseignants seront alors empêchés. Il s'agit donc bien ici d'un décalage entre le temps de l'enseignement prévu par les enseignants et le temps de l'apprentissage des élèves (Chevallard, 1985). Les contenus retenus par les enseignants seront donc les contenus qui respectent le temps didactique planifié par les enseignants.

2.1.2. Des contenus valorisés par l'enseignant liés l'interprétation du texte littéraire

La forme des échanges au cours des moments de débat liés à l'interprétation des textes littéraires laisse à penser que les contenus amenés ou construits par les élèves sont valorisés par les enseignants au cours de ces moments. En effet, alors que les enseignants validaient ou réfutaient les propositions des élèves au cours des moments de débat liés à la compréhension

des textes littéraires, on relève que les enseignants valident toutes les propositions des élèves quant aux hypothèses interprétatives émises par les élèves durant les moments d'interprétation.

Par exemple dans la classe n°1, le débat repose notamment sur l'ambiguïté de l'identité du personnage décrit par le narrateur. Au cours du premier moment de débat, l'enseignant a volontairement omis de lire la fin du texte dans laquelle on découvre que le petit garçon appelle son robot « Papa ». C'est d'ailleurs cet élément qui est problématique dans le texte et qui autorise différentes interprétations du texte. Nous relevons à ce propos pas moins de six hypothèses interprétatives proposées par les élèves. Selon eux, le personnage évoqué par le narrateur est sa mère (C1 DL1 32 Charlotte : « *de sa mère* »), son ami (C1 DL1 34 Violette : « *de son ami* »), son père (C1 DL1 36 Charlotte : « *ben ça peut être de son père + c'est pas forcément sa mère* »), un personnage grand et fort (C1 DL1 40 Duha : « *j'ai noté qu'il parlait d'un personnage grand et fort* »), un robot (C1 DL1 53 Ines : « *moi je pense que c'est pas son père mais c'est un robot* »), un extra-terrestre (C1 DL1 56 Charlotte : « *si on dit un robot alors on peut dire aussi un extra-terrestre* »), un ami imaginaire (C1 DL1 58 Juliette : « *alors je pense que ça peut être aussi un ami imaginaire* ») ou encore un SDF (C1 DL1 86 Andy : « *un SDF qu'il aurait vu dans la rue parce qu'il était pauvre et:: + parce qu'il n'avait pas de maison ++ donc le garçon il l'aurait ramené chez lui + et peut être que + peut être qu'il (l') a mis dans la chambre du bout + et que quand euh:: + quand il rentre peut être qu'il l'aide* »). Toutes les propositions sont notées au tableau et soumises à discussion pour déterminer si elles sont recevables du point de vue du texte lu par l'enseignant. Bien que toutes les propositions soient discutées, elles ne sont pas pour autant invalidées par l'enseignant. Le tableau joue encore un rôle important dans la valorisation des contenus puisque l'enseignant utilise le tableau comme un révélateur des contenus construits par les élèves.

Au cours du troisième moment de débat, l'enseignant demande aux élèves de formuler leur interprétation du texte. Les élèves sont nombreux à prendre la parole pour proposer une interprétation du texte. Il est ici intéressant de relever que toutes les interprétations, des plus vraisemblables au plus fantasques, vont être validées par l'enseignant:

- DL1 314 ANTHONY: ben les parents du petit garçon sont peut-être morts et:: le petit garçon a créé un robot pour avoir de la compagnie et surtout quelqu'un qui s'occupe de lui
- DL1 318 MARGAUX : ben moi je pense que le petit garçon est un peu rêveur
- DL1 326 INES : je pense que le garçon n'a plus de père et que le robot le remplace le soir + donc le robot s'appelle papa et il s'amuse avec lui le soir et fait ses devoirs avec lui
- DL1 329 JULIETTE : je pense que c'est un petit garçon qui se sent un peu seul et qui réclame de l'attention + il a donc créé un robot pour qu'il s'occupe de lui et lui apporte de l'attention
- DL1 341 MELISSA : ben c'est ça + peut être que le père il a construit un robot pour jouer avec son fils en secret + ensuite il est mort mais le garçon garde le secret de son papa + il a donné le robot avant de décéder
- DL1 346 JULIETTE : peut-être qu'il peut rêver et que son père est parti loin et:: il rêve de faire ce projet là
- DL1 350 ADELAIDE : peut-être que son père a eu un accident et qu'il est mort + et du coup le petit garçon a construit un robot en carton et qu'il lui parle
- DL1 356 NICOLAS : comme Adélaïde l'a dit ça peut être un robot en carton mais on peut ajouter des petites pièces électroniques comme un petit moteur ou ouvrir et fermer les yeux + ou même avec un petit enregistreur

qui aurait enregistré des phrases comme
ça le robot pourrait parler

Ni l'enseignant ni les élèves ne contredisent et ne justifient leur interprétation à ce moment-là de la séance. Comme le souligne l'enseignant « *l'interprétation c'est imaginer toutes les possibilités* » (C1 DL1 317 M). On est tenté de penser que l'interprétation signifie une totale liberté pour l'enseignant et ne suppose plus de rapport au texte, l'enseignant, durant cette phase de débat, ne faisant que reprendre les propositions des élèves par des hétéro-reprises ou hétéro-paraphrases (Volteau et Garcia-Debanc, 2008a, 2008b) sans apporter de correction. Se faisant, il valide tout de même les propositions des élèves, comme dans l'extrait ci-dessous présenté dans le tableau n°90 à la page suivante.

TP	M	E
341		Mélissa : ben c'est ça + peut être que le père il a construit un robot pour jouer avec son fils en secret + ensuite il est mort mais le garçon garde le secret de son papa + il a donné le robot avant de décéder
342	d'accord + Charlotte	
343		Charlotte : peut-être que le garçon ne voit pas son père souvent parce qu'il e vient pas souvent à la maison + donc il a construit un robot pour remplacer en quelque sorte son père + comme pour penser à lui quand il est pas là
344		Mélissa : mais il y a quand même un problème car un robot c'est impossible qu'il fasse tout cela + comme faire les devoirs:: ou aller le chercher à l'école:: + alors le robot il est peut être imaginaire
345	donc toi tu reprends l'idée de Margaux comme quoi c'est une histoire fictive complètement inventée + Juliette	
346		Juliette : peut-être qu'il peut rêver et que son père est parti loin et:: il rêve de faire ce projet là
347	d'accord + Mathilde	
348		Mathilde : peut-être que son père est ingénieur
349	pourquoi pas + peut être que son père est ingénieur ou quelque chose comme ça + pourquoi pas ++ Adélaïde	
350		Adélaïde : peut-être que son père a eu un accident et qu'il est mort + et du coup le petit garçon a construit un robot en carton et qu'il lui parle
351	pourquoi pas + est-ce que ça ne vous ai jamais arrivé vous + plus jeune + je ne pense plus maintenant à votre âge ++ de parler à un objet qui n'était absolument pas animé et lui donner vie par votre imagination ?	

Légende du tableau	Éléments surlignés en noir	Validation des contenus amenés par les élèves
	Éléments surlignés en gris	Éléments repris par l'enseignant
	— — — —▶	Auto-reformulation des propos de l'enseignant par l'enseignant

Tableau 88 : Extrait n°2 du débat en lecture-littérature de la classe n°1

Notons, dans l'extrait ci-dessus, que l'enseignant valide les propositions (DL1 342 M, DL1 347 M), en marquant son accord par le terme « d'accord » et demande aux élèves de porter du crédit à toutes propositions, comme les propositions de Mathilde (C1 DL1 348 Mathilde) et d'Adélaïde (C1 DL1 350 Adélaïde), en commençant son intervention par « *pourquoi pas* » (C1 DL1 351 M).

De la même manière, l'enseignante de la classe n°4 accepte toutes les propositions des élèves, ou tout au moins ne les réfute pas. A la question de savoir à qui s'adresse l'enfant dans le texte littéraire, les élèves avancent que l'enfant parle au mur (C4 DL4 66 Adélaïde : « *moi je pense qu'il parle au mur* »), à son père (C4 DL4 76 Gatien : « *ben moi ça me paraît évident qu'il parle à son père parce que son père est parti* »), à quelqu'un voire à lui-même (C4 DL4 87 Tipie : « *je ne suis pas d'accord + il peut parler à quelqu'un d'autre que son père + par exemple il peut se parler à lui-même* »), à un ami imaginaire (C4 DL4 95 Adélaïde : « *ben si comme à un ami imaginaire* ») ou à sa maman (C4 DL4 99 Jakob : « *Léo il dit qu'il parle avec son papa ++ mais il peut aussi parler avec sa maman* »). Lucas dit d'ailleurs qu'il est difficile de savoir à qui parle réellement l'enfant (C4 DL4 101 Lucas : « *ben::: peut-être + on ne sait pas vraiment si il parle à son papa ou à sa maman + en fait on peut pas vraiment le savoir* »). L'enseignante de la classe n°4, tout comme l'enseignant de la classe n°1, en reformulant ou questionnant ce que les élèves avancent sans jamais les corriger, valorise ainsi les contenus construits. Les erreurs interprétatives (Dias-Chiaruttini, 2008) ont donc une place particulière dans les débats en lecture-littérature, ces erreurs n'étant pas relevées par les enseignants.

Soulignons également qu'Agathe, une élève de la classe n°4 reproche à l'enseignante que cette dernière ne donne jamais la réponse aux questions posées au cours des débats (C4 DL4 132 Agathe : « *mais aussi des fois en débat tu nous dis de chercher tout seul alors on cherche tous mais tu nous donnes pas la réponse + donc à la fin on va jamais savoir la réponse +++ de ce qu'on a parlé + alors on a parlé pour rien puisqu'on (n') a pas la réponse* »). Ce moment est particulièrement intéressant car il amène l'enseignante à préciser les modalités de construction des contenus au cours des débats. Le débat et ainsi un moment où « *on cherche ensemble dans notre tête* » au cours duquel « *en creusant ensemble on va trouver* » (C4 DL4 131 M). L'enseignante ajoute un peu plus loin qu' « *il vaut mieux discuter entre nous pour trouver la réponse plutôt que de l'avoir directement* » (C4 DL4 147 M). Le