

Une double orientation dans la progression thématique de l'échange

L'analyse et l'organisation des séquences discursives mettent en évidence une double orientation dans la progression thématique des objets du discours. Dans les quatre classes observées, on retrouve en effet une tension entre la volonté des enseignants de guider les échanges et celle de laisser aux élèves une certaine autonomie dans le choix des objets discutés. Cela se manifeste de la même manière dans les classes n°1, n°3 et n°4. La classe n°2, quant à elle, suit une organisation plus spécifique sur laquelle nous reviendrons dans la suite de notre texte.

La volonté de l'enseignant de guider les échanges vers un questionnement considéré comme philosophique

Nous relevons dans les classes n°1, n°3 et n°4 des similitudes dans la progression des objets thématiques. Plus précisément, les trois enseignants, après avoir posé la question retenue pour le débat aux élèves, laissent les élèves donner leur opinion sur le sujet. La première séquence discursive dans les trois classes peut ainsi être considérée comme un moment d'échanges laissé aux élèves, l'étayage des enseignants étant à ce moment davantage pragmatique que discursif (Grandaty, 2001). Pour le dire autrement, les interventions des enseignants sont davantage axées sur la recontextualisation de l'histoire lue (C1 DP1 19 M : « *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* ») et sur la clarification (C4 DP4 78 M : « *et qu'est-ce que tu veux dire par là ?* »), la reformulation des interventions des élèves (C4 DP4 82 M : « *on l'a grondé injustement + est-ce que c'est ça Lucas ?* ») ou sur la mise en lien des interventions des élèves (C4 DP4 46M : « *tu rejoins l'idée de Gatien en fait que : c'est un peu embêtant de ne plus aimer ses parents* »). Les échanges s'organisent donc autour des premières opinions des élèves durant 30 tours de parole dans la classe n°1, 25 dans la classe n°3 et 55 dans la classe n°4, soit la première séquence discursive.

A la suite de ces premiers échanges, les enseignants ouvrent une deuxième séquence discursive en posant une question qui permet de relancer les échanges. La question posée alors par les enseignants peut se comprendre de deux manières. Tout d'abord, on peut la comprendre comme le lancement de la recherche collective, voire la collaboration entre élèves autour d'une même question. On peut aussi la comprendre comme une recentration du débat sur ce que l'enseignant considère être l'intérêt philosophique du débat. Nous avançons cette deuxième hypothèse, en nous appuyant sur les documents de préparation que nous avons remis l'enseignant de la classe n°1 (cf. annexe n° 8.2). La fiche de préparation de ce dernier reprend en effet les « problématiques philosophiques » qu'il compte développer avec les élèves au cours du débat :

- Qu'est-ce que le courage ?
- Le courage consiste-t-il toujours à affronter des dangers ?
- Le courage est-il une vertu ?
- Suffit-il d'avoir du courage pour être vertueux ?

Au regard de ces éléments relevant de la planification du débat par l'enseignant de la classe n°1, il est intéressant de voir comment cet enseignant ouvre la séquence n°2 :

Séquence 2 31 M alors + par rapport à ce que vient de dire votre camarade + **qu'est ce qui est le plus courageux ?** + tuer le lion ou affronter le regard des autres de la famille et du village ?

Cette ouverture de séquence ne repose pas directement sur les interventions précédentes des élèves. L'enseignant reprend le dilemme auquel est confronté le personnage de l'histoire, Yakouba, pour faire réfléchir les élèves sur le courage (question surlignée ci-dessus). L'enseignant amène donc les élèves sur une notion qui n'avait été ni abordée ni suggérée dans les propos des élèves au cours de la première séquence discursive et sur laquelle l'enseignant avait prévu de faire discuter les élèves, si on en croit sa fiche de préparation.

De la même manière dans la classe n°3, l'enseignante laisse discuter les élèves autour de la question retenue pour le débat. Toutes les interventions des élèves se basent sur des exemples de leur vie. C'est ainsi que les élèves déplorent que « *les grands se croient tout permis* » (C3 DP3 614 Amine) ou que les parents « *croivent que leurs enfants c'est des chiens* » (C3 DP3 Yory). Les élèves au cours de la première séquence discursive reprennent les mêmes expressions précitées et s'accordent sur les mêmes idées. Seul un élève (C3 DP3 610 Simon) se démarque du consensus qui semble s'installer entre les élèves en faisant une autre proposition (« *ben des fois quand on se fait disputer + enfin ouais des fois + mais ben:: au fond de soi on sait que ça servira à quelque chose quand on sera plus grand + ben:: parce que ben:: en fait ben nous aussi il faut pas qu'on se croit tout permis* »). L'enseignante ouvre la deuxième séquence en demandant aux élèves de se décentrer de leurs exemples (éléments surlignés en gris ci-dessous) pour se centrer sur une seule et même question :

Séquence 2 32 M¹⁸⁰ moi il y a quelque chose que Sarah a dit tout à l'heure + elle a dit souvent les adultes commandent et demandent aux enfants de faire des choses et comme les enfants ont peur ils obéissent ++ qu'est ce que vous en pensez de cette réaction là ? + après vous êtes beaucoup partis sur + mon père se croit tout permis + il me prend la place sur le canapé et caetera + **mais si**

¹⁸⁰ Numéro du tour de parole concerné.

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 et on essaye de penser à ce que Sarah nous a dit tout à l'heure ++ euh: certaines fois les grands euh: les adultes demandent des choses et comme les petits ont peur ils l:e font en pensant que peut être c'est normal aussi + qu'est ce que vous en pensez-vous de ça ?

Au-delà d'une synthèse des premiers échanges, l'enseignante reconnaît l'intérêt des exemples donnés par les élèves ou, tout au moins, ne les réfute pas. La présence des conjonctions de coordination « mais si » concède ainsi une certaine valeur aux énoncés des élèves sans revenir sur leur valeur de vérité (Sprenger-Charolles, 1983) mais ouvre une autre séquence discursive autour d'une nouvelle question en proposant aux élèves de se centrer sur une question.

On retrouve également une construction de l'échange similaire dans la classe n°4. Les élèves donnent également de nombreux exemples pour répondre à la question du débat avant que l'enseignante n'ouvre une deuxième séquence discursive :

Séquence 2 86 M alors je voudrais vous poser une question pour avancer un petit peu ++ pour vous + qu'est-ce que ça veut dire euh détester quelqu'un ? +++
Emma

Dans cette intervention, l'enseignante demande aux élèves de se centrer sur un terme pour le définir pour « avancer un petit peu » (élément surligné en gris). La question posée par l'enseignante vise donc à marquer une rupture avec les premières interventions des élèves pour essayer, sinon de conceptualiser le terme « détester », tout au moins de le définir.

Les extraits présentés ci-dessus attestent bien de la volonté de recentrer le débat sur un élément par l'énoncé d'une question. Pour autant, les enseignants des classes n°1, n°3 et n°4 conduisent ensuite le débat en laissant les élèves choisir les thèmes à discuter. Les questions posées par l'enseignant sont donc plutôt à comprendre comme des propositions de discussion.

Les élèves choisissent les thèmes à discuter au cours du débat

Bien que les enseignants des classes n°1, n°3 et n°4 guident les débats, les élèves orientent le débat en choisissant des thèmes à discuter. Attardons-nous sur le débat de la classe n°4 pour montrer comment le débat est orienté par les élèves.

Dans ce débat les élèves sont invités au cours de la deuxième séquence discursive à définir le terme détester. L'enseignante demande aux élèves de préciser ce que signifie « détester quelqu'un » (C4 DP4 86 M : « *qu'est-ce que ça veut dire euh détester quelqu'un ?* ») puis d'identifier les différences entre détester une personne et une chose (C4 DP4 95 M : « *et détester quelque chose + est-ce que c'est différent de détester quelqu'un ?* »). Après cette dernière question, les élèves se mettent à chercher des choses qu'ils détestent. Un élève donne alors un exemple alimentaire (C4 DP4 118 Léo : « *oui quelque chose à manger + de la nourriture + je ne sais pas moi + des céréales par exemple* ») qui sera repris le tour de parole suivant par l'enseignante (C4 DP4 119 M : « *est-ce que c'est pareil de détester les épinards et de détester telle personne ?* »). Les élèves en reprenant cette dernière question posée par l'enseignante vont ensuite orienter le débat vers une autre question, celle de la différence entre un homme et un épinard. Plus largement, il est alors question de savoir ce qui spécifie l'humain à partir des distinctions entre les hommes et les végétaux. La question posée au début du débat est alors complètement abandonnée au profit de l'intérêt porté à la nouvelle question par les élèves. Il est intéressant de souligner que l'enseignante abandonne également la première question pour accompagner les élèves autour de cette deuxième question. On remarque d'ailleurs au cours de la quatrième séquence discursive que l'enseignante repose la deuxième question comme étant la question centrale débattue (C4 DP4 207 M : « *qui veut dire quelque chose d'autres sur la différence entre une plante comme un épinard et un homme ? + les différences et les ressemblances* »). Cela donne l'organisation suivante :

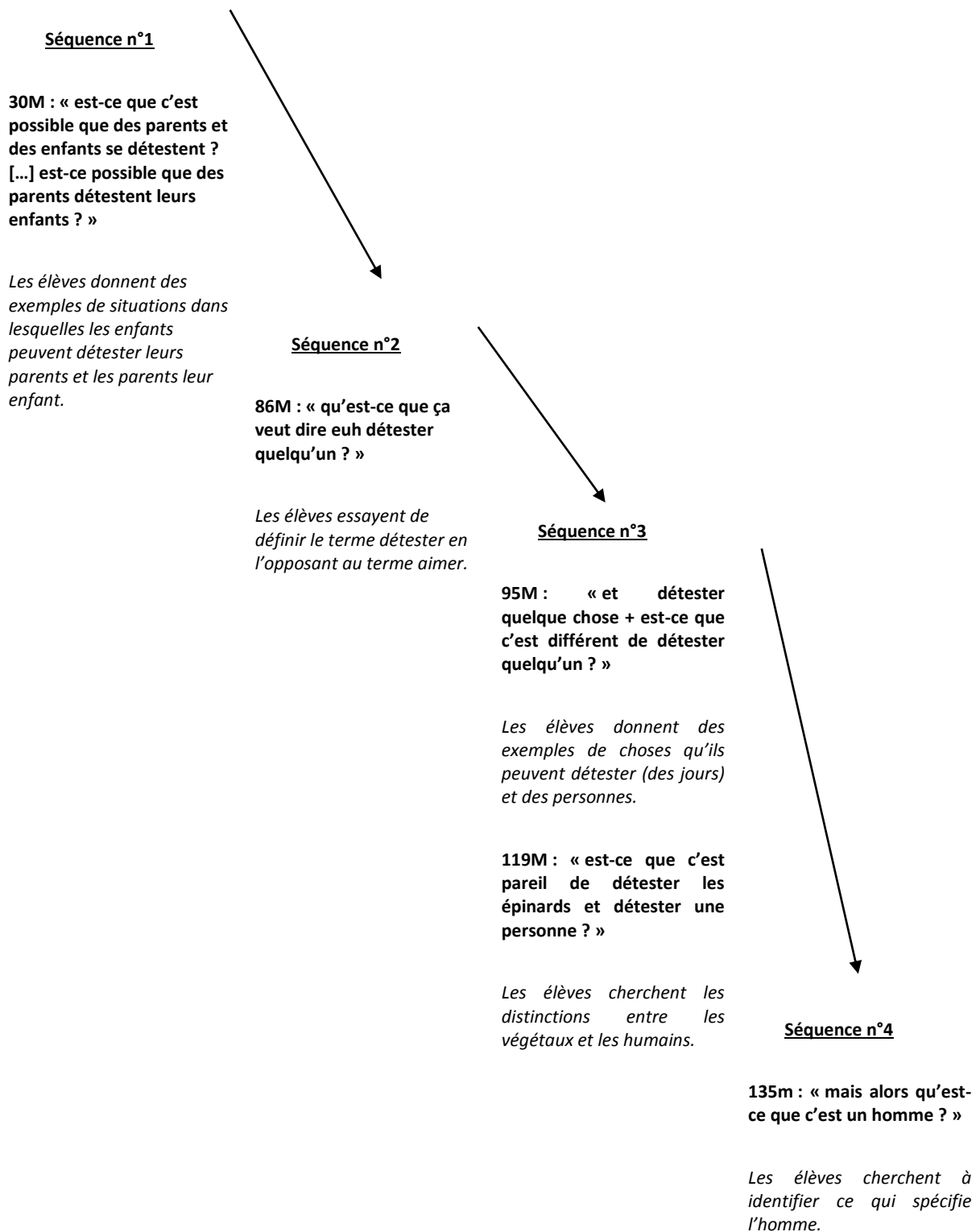


Figure 41 : Organisation des séquences discursives du débat en philosophie de la classe n°4

Nous notons ces changements d'orientation dans le choix des objets discutés comme des dénivellations du discours (Nonnon, 1996/1997). Ces dénivellations du discours sont toujours à l'initiative des élèves et sont repris de manière quasi-systématique par les enseignants. Les échanges dans la classe n°1 semblent illustrer encore ce point. Au cours de la séquence n°3 qui s'ouvre par une question de l'enseignant (C1 DP1 46 M : « *oui mais comment on sait que euh: là on parlait de lâcheté ? + comment on SAIT qu'une personne est lâche ? + oui comment sait on que Yakouba est lâche ?* »), les élèves évoquent dans leurs interventions les thèmes de bravoure (C1 DP1 49 Vincent : « *pour moi il a plus fait preuve de bravoure que de lâcheté parce que euh:: en tuant pas le lion euh:: + déjà il a épargné la vie de l'animal parce qu'il lui a rien FAIT le lion et après euh:: il s'est dit qu'on (n') était pas obligé de tuer un lion pour devenir un homme* »), d'honneur (C1 DP1 51 Nicolas : « *oui mais aussi euh: ce serait un homme + euh: il deviendrait un homme mais euh: sans honneur puisque euh:: puisque le lion est déjà blessé c'est une proie facile pour lui + d'ailleurs les vrais hommes ne combattent & enfin ils ne chassent pas des lions blessés ++ ce serait un peu comme devenir un homme sans honneur* »), de mal intérieur (C1 DP1 68 Vincent : « *oui mais:: il aurait un mal intérieur* ») et de respect (C1 DP1 77 Nicolas : « *oui l'honneur c'est ce qu'on mérite + quand on a de l'honneur on est respecté par les autres* »). Ces thèmes que nous considérons comme des dénivellations du discours, sont tous relevés, repris et soumis à discussion par l'enseignant. De la même manière à la séquence n°7 au cours de laquelle l'enseignant demande aux élèves de reprendre les idées principales développées et sur lesquelles les élèves se sont accordés, on relève à nouveau des dénivellations du discours reprises par l'enseignant. En effet et alors que les élèves sont invités à produire des éléments de synthèse quant au débat, les élèves continuent à donner des idées autour de la peur (C1 DP1 167 Vincent : « *ben parce que tu as peur + en fait lâche c'est quand tu sais que tu vas de vas devoir surmonter ta peur face euh: je sais pas moi euh:: face à un truc qui te fais peur et que t'y vas pas* »). L'enseignant reprend d'ailleurs cet élément pour le mettre en lien avec le thème du courage.

La classe n°2 semble se démarquer des autres classes dans le sens où l'enseignante ouvre les séquences discursives, non pas à partir des interventions précédentes des élèves, mais à partir des questions que les élèves ont posées lors de la séance de questionnement précédant le débat à proprement parler. La dynamique globale de l'échange est donc organisée par un questionnement préalablement établi par les élèves et l'enseignante. On pourrait donc penser que les élèves n'ont pas la même autonomie dans le choix des thèmes discutés comme dans

les autres classes. Pour autant, nous relevons au cours de chacune des séquences discursives des dénivellations du discours reprises systématiquement par l'enseignante. Cette dernière laisse discuter les élèves autour des questions mais questionne ces dénivellations du discours et les thèmes associés par les élèves.

L'une des caractéristiques qui semble se dégager de l'analyse des débats en philosophie est l'organisation des séquences discursives prise en tension entre la volonté des enseignants de guider les élèves tout en leur laissant une place considérable dans les échanges, notamment dans les prises de paroles et dans le choix des thèmes à discuter.

3.1.3. Une forme de questionnement spécifique

Un autre élément significatif de l'étayage des enseignants est le nombre important de questions posées aux élèves. Au cours des différents débats en philosophie, on relève 50 questions posées par l'enseignant dans la classe n°1, 82 questions dans la classe n°2, 10 questions dans la classe n°3 et 70 questions dans la classe n°4. Afin de dégager la forme spécifique du questionnement des enseignants, nous analysons dans un premier temps les questions posées aux élèves, au cours de la phase de débat proprement dite, selon les catégories proposées par Liliane Sprenger-Charolles (1983). Chacune des questions est analysée comme une question adressée (QA) ou non-adressée (QNA), comme une question reformulante (QR) ou question non-reformulante (QNR) et comme une question catégorielle (QC) ou question propositionnelle (QP) (*supra*, p. 264). L'analyse des questions donne le diagramme présenté à la page suivante.

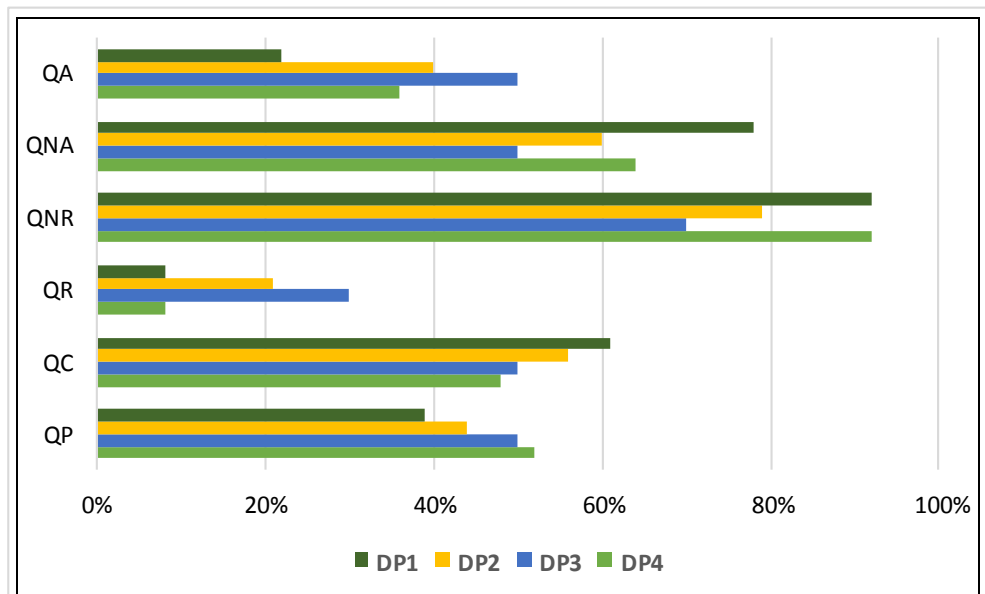


Figure 42 : Catégorisation des questions posées par les enseignants des quatre classes au cours de la phase de débat

Notons que les questions sont essentiellement des questions non-adressées (en moyenne 63%¹⁸¹) pour les classes n°1, 2 et 4¹⁸², c'est-à-dire des questions n'étant pas posées à un ou des élèves en particulier. Les questions sont au contraire des questions proposées à la classe pour prolonger la réflexion collective, à la différence des questions adressées (en moyenne 37%) qui permettent à l'enseignant de demander à un élève en particulier une explicitation ou une clarification. Par exemple au cours du débat dans la classe n°1, l'enseignant pose une question directement adressée à l'élève qui a avancé une nouvelle idée (C1 DP1 52 M : « *qu'est-ce que tu entends par honneur ?* ») avant que la question ne soit posée à l'ensemble de la classe (C1 DP1 55M : « *qu'est-ce c'est que l'honneur ?* »).

On note également que les questions sont essentiellement des questions non-reformulantes (en moyenne 83%). Nous avons considéré comme questions reformulantes (en moyenne 17%) les questions où l'enseignant demandait juste une confirmation après avoir reformulé une intervention d'un élève (C2 DP2 80 M : « *si je vois un petit peu ce que vous voulez dire +*

¹⁸¹ Ce nombre correspond à la moyenne des questions pour les quatre classes réunies.

l'amour c'est fait pour être heureux ++ mais on peut être heureux avec ses amis ou avec son amoureux + c'est ça ? »). Les enseignants posent donc le plus souvent des questions non-reformulantes aux élèves. Ces questions sont catégorielles (en moyenne 54%) et propositionnelles (en moyenne 46%). Rappelons que les questions catégorielles attendent des élèves une réponse par « oui » ou « non » alors que les questions propositionnelles amènent les élèves à formuler une réponse plus élaborée et complexe. Pour autant, les questions que nous avons considérées comme catégorielles présupposent des réponses plus développées qu'une réponse affirmative ou négative. Par exemple, la question posée par l'enseignante de la classe n°2, « *alors on (n') a pas de sentiment quand on est ami(s) ?* » (C2 DP2 96 M), amène les élèves à répondre par oui ou non, mais amène également les élèves à compléter leur réponse. D'ailleurs les réponses des élèves ne se réduisent jamais à une simple réponse en « oui » ou « non » et sont toujours développées et/ou argumentées.

On peut donc conclure que les questions posées par les enseignants sont essentiellement des questions non-adressées, non-reformulante, catégorielles et propositionnelles. Le nombre peu important de questions adressées au profit des questions non adressées est, selon nous, une spécificité des questions posées par les enseignants au cours du débat en philosophie. Le questionnement des enseignants est en effet davantage adressé au cours du débat en lecture-littérature, comme notre analyse le montrera ultérieurement (*infra*, pp.389-390). De plus, le fait que les questions ne soient pas adressées confère à renforcer l'idée que les élèves participent tous ensemble, voire collaborent autour d'une seule et même question. L'enjeu est bien de faire réfléchir les élèves collectivement autour d'un même questionnement. Nous pouvons faire un lien avec le questionnement dans les manuels de français et se référant au débat en philosophie ; nous avons relevé un fonctionnement similaire dans l'adressage des questions (*supra*, p. 160 et s.).

¹⁸² La classe n°3 ne recensant que dix questions, les résultats sont donc plus difficilement interprétables ici.

3.1.4. Des mouvements discursifs entre les élèves et l'enseignant

Le nombre important de questions posées par les enseignants au cours du débat en philosophie rythme le dialogue pédagogique (Sinclair et Coulthard, 1975). La dynamique conversationnelle de l'échange est de fait rythmée par le questionnement des enseignants qui reprennent et mettent en valeur les propositions individuelles des élèves pour en faire un objet de questionnement pour le groupe-classe. On peut avancer l'idée d'une orchestration de l'échange par le questionnement très présent des enseignants. Cela se vérifie essentiellement pour les classes à pédagogie classique, soit les classes n°1 et n°2. Cette orchestration est moins présente dans les classes à pédagogie alternative, les enseignants étant plus en retrait, notamment dans la classe n°3 dans laquelle l'enseignante intervient très peu (9% d'interventions pour l'enseignant contre 84% pour les élèves durant la phase de débat proprement dite).

Afin de montrer comment les enseignants orchestrent les échanges par le questionnement, nous montrons l'organisation des mouvements discursifs entre le questionnement de l'enseignant et les réponses des élèves. Pour faire, nous avons consigné les échanges dans un tableau puisque, comme le précise Jack Goody (1979,) cette organisation tabulaire aide à l'analyse, en montrant les mouvements discursifs entre les élèves et l'enseignant par un fléchage. Cette présentation est inspirée des outils méthodologiques proposés par Robert Bouchard (1984) pour montrer les mouvements discursifs ou encore ceux de Catherine Souplet (2012) pour faire figurer les mouvements de dialogismes au cours des séances d'histoire à l'école élémentaire.

L'analyse des mouvements discursifs met en évidence deux éléments dans les classes n°1 et n°2. Tout d'abord, les enseignants des deux classes précitées questionnent les élèves directement après leur intervention, sans pour autant que ces questions soient adressées, bien que les questions n'aient pas la même valeur dans les deux classes.

Dans la classe n°1, l'enseignant procède par reprises questionnantes. Nous considérons ces interventions comme des questions, l'intonation étant montante, et non comme des reformulations, même si la forme pourrait s'apparenter à des hétéro-reformulations (Volteau

et Garcia-Debanc, 2008a, 2008b), voire des reprises totales. Dans l'extrait ci-dessous (C1 DP1), l'enseignant reprend un élément avancé par un élève pour le questionner directement, sans le paraphraser. Notons qu'on retrouve dans ces reprises les mêmes occurrences lexicales (éléments surlignés dans l'extrait ci-dessous) ; l'enseignant reprend ainsi les mêmes syntagmes que les élèves en les formulant sous forme de questions, comme dans l'extrait présenté à la page suivante.

TP	M	E
33	donc ça veut dire que dans ce cas-là + vous ne deviendriez pas des guerriers enfin UN guerrier et vous seriez mis au ban de la société + vous seriez relégués à un sous-rôle et vous deviendriez & ¹⁸³ tiens vous deviendriez quoi dans l'histoire ?	
34		Margaux : celui qui garde le troupeau
35		Juliette : un lâche ¹⁸⁴
36	alors + qu'est-ce que c'est un lâche ?	
37		Vincent : un looser
38	NON + on parle français	
39		Juliette : quelqu'un qui abandonne vite + qui abandonne
40		Joseph : oui mais monsieur & là le bâton de parole il ne sert à RIEN DU TOUT
41	mais si Violette va le donner ++ un lâche c'est quelqu'un qui abandonne vite c'est ça ?	
42		EEE : oui
43		Charlotte : c'est quelqu'un qui n'a pas la confiance de ses proches
44	qui n'a pas la confiance de ses proches ?	
45		Charlotte : c'est euh:: + ben oui là Yakouba n'a peut-être pas la confiance de ses proches mais euh:: il peut avoir une deuxième chance + oui c'est ÇA + ses proches peuvent lui laisser une autre chance

Légende du tableau	Eléments 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
	—————▶	Auto-reformulation des propos des élèves par les élèves
	- - - - -▶	Auto-reformulation des propos de l'enseignant par l'enseignant

Tableau 63 : Extrait n°1 du débat en philosophie de la classe n°1

¹⁸³ Ce signe correspond à un enchaînement rapide de paroles.

¹⁸⁴ Les éléments soulignés montrent les reprises faites par l'enseignant.

Dans l'extrait ci-dessus repris dans le tableau n°64, les flèches pleines montrent les mouvements discursifs allant des élèves à l'enseignant, les flèches en pointillés montrent les mouvements discursifs allant de l'enseignant aux élèves et les flèches en pointillés et en gras montrent les mouvements discursifs de reprise pour l'enseignant. Les éléments surlignés en gris mettent en évidence les occurrences lexicales reprises à la fois par l'enseignant et les élèves. L'enseignant procède ainsi par reprises questionnantes en reprenant les mêmes syntagmes que les élèves. On voit d'ailleurs que les élèves reprennent ces mêmes syntagmes pour répondre à la suite de l'enseignant, comme c'est le cas pour Charlotte au tour de parole n°45. Les mouvements discursifs mettent en évidence une forme du dialogue pédagogique relativement classique (Nonnon, 1990 ; François, 1990) dans le sens où les échanges se font entre l'enseignant et les élèves et rarement entre les élèves entre eux dans cette classe. Pour autant, les élèves qui prennent la parole pour répondre aux questions de l'enseignant ont, selon nous un statut particulier. En effet, l'élève n'est pas un locuteur quelconque, il répond aux questions de l'enseignant en tant que locuteur faisant partie du groupe-classe. Nous retrouvons ici ce que Liliane Sprenger-Charolles (1983) analysait dans les rapports locuteur/allocutaire à l'œuvre dans le dialogue pédagogique : l'élève qui prend la parole n'est pas seulement un locuteur réel, il devient le porte-parole du groupe classe. En effet, pour l'auteure (*ibid*, p. 64) :

L'élève est la source effective de l'énonciation c'est-à-dire le locuteur, mais en fait il est le porte-parole du groupe classe et en plus sa réponse se situe par rapport à un certain savoir disciplinaire qu'il est supposé connaître ou acquérir. L'auteur de l'énoncé – l'énonciateur – est donc bien différent du locuteur réel.

L'étayage de l'enseignant, notamment dans sa manière de poser des questions non-adressées, confère à construire ce statut de locuteur/allocutaire (Ducrot, 1981). Les élèves sont constitués des locuteurs devant être à la fois des énonciateurs, c'est-à-dire les auteurs de leur énoncé, mais aussi des locuteurs, porte-paroles du groupe. On relève à ce propos d'autres passages dans la classe n°1 où l'enseignant renforce cette appartenance au groupe-classe, notamment en sollicitant les collaborations entre élèves, comme l'exemple repris à la page suivante.

TP	M	E
51	alors là on est dans un contexte particulier + on est dans un conte déjà et on est surtout dans une société qui n'est pas la nôtre + on est dans en Afrique dans une société avec ses tribus donc ses rites ses codes + donc c'est quelque chose de très TRES particulier + justement on a fait exprès de prendre un texte qui n'a rien à voir avec notre vie pour que vraiment on enclenche une réflexion sur des autres sociétés ++ donc dans cette société il faut vraiment tuer un lion ou un animal qui est fort + puisque l'animal le plus fort de la savane c'est le lion en tout cas + et donc il faut faire preuve de bravoure en tuant ce lion ++ donc tout à l'heure on a parlé de la lâcheté	
52		Nicolas : oui mais aussi euh: ce serait un homme + euh: il deviendrait un homme mais euh: sans honneur puisque euh:: puisque le lion est déjà blessé c'est une proie facile pour lui + d'ailleurs les vrais hommes ne combattent & enfin ils ne chassent pas des lions blessés ++ ce serait un peu comme devenir un homme sans honneur
53	qu'est-ce que tu entends par honneur ?	
54		Nicolas : ben euh: qui euh: un peu un lâche euh:: &
55		Joseph : & ben c'est ça + un homme sans honneur c'est un lâche
56	alors si vous n'arrivez pas à trouver une définition essayez de trouver un exemple + qu'est-ce c'est que l'honneur ?	
57		Nicolas : je trouve pas
58	tu ne trouves pas + alors les autres vous allez pouvoir aider votre camarade + qu'est-ce que c'est que l'honneur ?	

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
		Auto-reformulation des propos des élèves par les élèves
		Auto-reformulation des propos de l'enseignant par l'enseignant

Tableau 64 : Extrait n°2 du débat en philosophie de la classe n°1

Dans l'extrait présenté dans le tableau n°66, Nicolas (C1 DP1 52) avance l'idée que Yakouba deviendrait un homme sans honneur s'il faisait croire qu'il avait tué le lion blessé. L'enseignant reprend le terme « honneur » en demandant de le définir. Nicolas tente alors une définition (C1 DP1 54) complétée par Joseph (C1 DP1 55) avant que l'enseignant demande à nouveau de définir ce qu'est l'honneur (C1 DP1 56). La question n'est pas adressée à Nicolas qui pourtant y répond en disant qu'il ne trouve pas d'exemple (C1 DP1 57). L'enseignant renvoie alors la question au groupe-classe en sollicitant leur aide (C1 DP1 58 : « *alors les autres vous allez pouvoir aider votre camarade* »). On voit ici la volonté de l'enseignant de ne pas interagir avec un seul élève mais de renvoyer au groupe-classe le questionnement afin que cela devienne un objet de discours collectif. Au-delà de l'intervention de l'enseignant, nous voyons la construction d'un locuteur idéal, basant ses propos sur les propos des autres.

On retrouve également dans la classe n°2, un étayage important de l'enseignante, notamment par les questions qu'elle pose aux élèves. On retrouve, tout comme chez l'enseignant de la classe n°1, une volonté de mettre en lien les interventions des élèves de manière à constituer un questionnement collectif, mais également le nombre de questions adressées conséquent (28 questions sur 70). Cette enseignante vise donc la recherche collective mais également le développement de la pensée personnelle de chacun des élèves. A la différence de la classe n°1, les questions ne sont pas uniquement des reprises questionnantes mais des questions qui visent à approfondir ce qui vient d'être dit ou pour mettre au jour les présupposés compris dans les énoncés des élèves, comme dans l'extrait présenté à la page suivante, au cours duquel les élèves réfléchissent à la question « A quoi sert l'amour ? ».

TP	M	E
60		Julio : ben ça sert à quoi l'amour ? + ben ça sert à être heureux
61	allez y je vous laisse comme d'habitude rebondir sur ce que Julio a dit ou sur autre chose ++ ou est ce que vous êtes d'accord ou pas d'accord ? < M écrit sur une affiche « Ca sert à être heureux (Julio) » > + Linda	
62		Linda : ça nous sert à ne pas être tout seul + par exemple + si ça fait 17 ans qu'il est tout seul + eh ben il cherche quelqu'un
63	ça veut dire que quand on n'est pas amoureux on est tout seul ?	
64		Linda : non + quand on:: quand on cherche quelqu'un on est:: ++ on est un petit peu triste parce que ++ euh:: les autres ils en ont un et nous non
65	donc quand on (n') a pas d'amoureux on est triste ? + c'est ça ? + c'est ça que tu veux dire ? + Maxime < M écrit sur une affiche « Quand on n'est pas amoureux on est triste. (Linda) » >	
66		Max : Julio je ne suis pas d'accord avec toi parce que si on est marié et qu'on (n') est pas heureux ++ on (n') est pas obligé d'être heureux avec euh:: quand on est marié &
67		Julio : & ben si t'es marié c'est obligé que t'es heureux + parce que si tu l'aimes plus tu divorces
68	Sébastien	moi je pense que l'amour ça sert à avoir des enfants <rires>
69	qu'est-ce qu'on a dit ? +++ bon + est-ce que vous êtes d'accord avec Sébastien ou avec Linda ? + Sébastien nous dit que l'amour ça sert à avoir des enfants + Linda nous dit quand on (n') est pas amoureux on est triste(s) + d'accord + et Max nous dit ++ alors si j'ai bien compris tu nous disais on peut être marié et euh:: pas forcément être heureux + mais alors est ce qu'on est amoureux alors selon toi ? < M écrit sur une affiche « Ca sert à faire des enfants (Sébastien) » >	
70		Max : ben non

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

Tableau 65 : Extrait n°1 du débat en philosophie de la classe n°2

Dans le passage présenté ci-dessus, l'enseignante interroge ce que les élèves avancent, tout en amenant de nouveaux éléments, pour aller plus loin dans la réflexion. Par exemple, lorsque Linda avance que l'amour « *ça nous sert à ne pas être tout seul* » et qu'on « *cherche quelqu'un* » quand on est seul (DP2 62), l'enseignante demande « *ça veut dire que quand on n'est pas amoureux on est tout seul ?* » (DP2 63). Dans cette intervention, l'enseignante fait un lien entre l'amour et le fait d'être amoureux, alors que Linda ne le suggérait pas directement. De la même manière à l'intervention suivante, Linda avance que « *quand on:: quand on cherche quelqu'un on est:: ++ on est un petit peu triste* » (DP2 64), ce qui sera repris par l'enseignante et mis en lien avec ce qu'elle avait précédemment dit : « *donc quand on (n') a pas d'amoureux on est triste ?* » (DP2 65). Là encore, l'enseignante fait des liens qui ne sont pas directement suggérés par Linda. L'enseignante de la classe fait aussi de nombreuses synthèses, comme en (C2 DP2 69) pour à la fois reprendre les idées qui ont pu être développées par les élèves et reposer une question ensuite. Dans l'extrait suivant, l'enseignante reprend deux idées qui ont émergées au cours du débat (« *SOIT on le dit à tout le monde SOIT on le dit à la personne dont on est amoureux* ») avant de retourner une question au groupe-classe (« *est-ce qu'il faut le dire aux autres mais aussi est ce qu'il faut le dire à la personne dont on est amoureux ou pas ?* ») :

DP2 208 M : alors + alors + doit-on dire quand on est amoureux + il y a deux manières de voir les choses + SOIT on le dit à tout le monde SOIT on le dit à la personne dont on est amoureux ++ est-ce qu'il faut le dire aux autres mais aussi est ce qu'il faut le dire à la personne dont on est amoureux ou pas ? + Linda

Le fait également que l'enseignante note ce qu'ont dit les élèves, en prenant soin de mettre le prénom de l'élève, montre que l'enseignante est attentive à la fois à la construction de la pensée de chacun des élèves, notamment par les hétéro-reformulations (*supra*, tableau n°67)

au cours des synthèses et les demandes de clarifications personnelles, tout comme la construction du raisonnement collectif.

Les enseignants en intervenant souvent, notamment en posant des questions ne facilitent pas la collaboration entre les élèves.

Eléments de conclusion pour le débat en philosophie

L'analyse de la gestion du débat en philosophie par les enseignants met en évidence des éléments significatifs dans la mesure où ces éléments se retrouvent dans plusieurs des débats observés. Soulignons tout d'abord, l'importance donnée aux élèves dans les débats en philosophie. En effet, les élèves occupent l'espace discursif, tant dans le nombre de prises de paroles que dans la construction des objets du discours. Le fait, par exemple, que les séquences discursives soient ouvertes, et jamais closes, par les enseignants à partir des idées amenées par les élèves concourent à montrer l'importance donnée aux élèves. De la même manière, la forme du questionnement, sous forme de reprises questionnantes notamment, permet de donner une place conséquente aux propos des élèves qui ne sont peu, voire pas, invalidés par les enseignants. Nous pouvons considérer ces éléments comme des taxèmes (Kerbrat-Orecchioni, 1988), c'est-à-dire comme des indicateurs de places au cours du débat. Puisque la parole est laissée aux élèves tout comme le choix des objets à discuter, nous avançons que les enseignants placent les élèves en position haute. Les élèves pour ne pas dire les enfants, ont une place considérable et l'étayage des enseignants concourt à montrer aux élèves l'importance de leur parole et de leur pensée.

3.2. Le débat en lecture-littérature

Dans cette partie, nous présentons des faits saillants de l'analyse afin de montrer la spécificité de chacun des débats disciplinaires. Plus précisément, nous nous attachons à préciser la manière dont sont ouvertes les séquences discursives et comment sont conduites les phases de questionnement ainsi que la forme du questionnement au cours des phases de débat à proprement parler.

Notons que nous relevons une différence dans la manière dont les enseignants mènent les phases de débat selon les classes à pédagogie classique et les classes à pédagogie alternative, cela donnant à voir des modalités différentes de construction du débat en lecture-littérature. Cela constitue d'ailleurs, selon nous, une caractéristique dans la construction de la discipline lecture-littérature dans classes à pédagogies alternatives. Il semblerait que le débat soit davantage considéré comme un genre scolaire que comme un genre disciplinaire dans ces classes.

3.2.1. Dynamique générale des échanges organisée par le questionnement des enseignants

Il convient de relever tout d'abord que le débat en lecture-littérature ne commence pas comme le débat en philosophie. En effet et alors que pour le débat en philosophie, les enseignants lancent le débat avec une question choisie par les élèves ou reposant sur les préoccupations des élèves, les enseignants proposent une mise en questionnement différente selon les classes, même si les questions reposent toutes sur la lecture du texte littéraire. Les modalités de questionnement contribuent d'ailleurs à l'organisation et l'enchaînement des séquences discursives.

Gestion des séquences discursives pour les classes à pédagogie classique

Pour les classes à pédagogie classique, les questions posées par les enseignants suivent le dévoilement progressif de l'histoire lue par les enseignants. Dans la classe n°1, l'enseignant propose un questionnaire de lecture (*cf.* annexe n° 8.3) comprenant sept questions :

- 1) Qui parle ?
- 2) De qui parle-t-on ?
- 3) Qu'est-ce qu'on apprend sur le narrateur ?
- 4) Qui raconte l'histoire ?
- 5) Quel est l'âge du narrateur ?
- 6) Quelles sont les occupations du narrateur ?
- 7) Trouve dans le texte ce qui est possible ou impossible.

Les élèves doivent répondre aux trois premières questions après la lecture oralisée du texte par l'enseignant, puis répondre aux quatre questions suivantes avec le texte devant eux. Une huitième question est ensuite posée aux élèves par l'enseignant autour de l'interprétation du

texte (DL1 : « *quelle est votre interprétation de l'histoire ? ++ c'est-à-dire en gros + selon vous + qui est le robot ? + qui est cette personne mystérieuse dont on parle ? + le petit garçon l'a appelé / l'a baptisé papa + quelle est votre interprétation ?* »). La mise en commun des réponses des élèves à ces différentes questions donnera lieu d'ailleurs à trois phases de débat. Ces questions posées aux élèves par l'enseignant, *via* le questionnaire de lecture correspondent à l'ouverture de séquences discursives. On relève ainsi neuf séquences discursives¹⁸⁵ dans la classe n°1 :

Séquences	Phase de débat n°1			Phase de débat n°2				Phase de débat n°3	
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
Numéro des tours de paroles	12-30	31-95	96-141	152-164	164-178	179-203	204-312	314-358	359-369

Tableau 66 : Séquences discursives au cours de la phase de débat du DL1 pour la classe n°1

Dans la classe n°2, l'enseignante procède par dévoilement progressif de l'histoire. Elle lit ainsi six extraits de l'histoire à la suite desquels, elle pose une question aux élèves :

- DL2 42 M : **alors** quelle est la réaction de Pedro ? et quelle est la réaction du papa ? + ces réactions sont-elles semblables ?
- DL2 82 M : **alors** ++ jusqu'à présent + Pedro + est ce qu'il a encore des préoccupations d'enfant ?
- DL2 126 M : **alors** ++ est ce que vous êtes d'accord avec sa maman quand elle lui dit + **les enfants ne sont contre rien les enfants sont seulement des enfants + les enfants doivent aller à l'école beaucoup travailler jouer et être gentils avec leurs parents** ++ donc ça veut dire qu'elle lui dit quoi ?
- DL2 178 M : **alors** + au début de ce passage + quelle est la préoccupation de Pedro ? ++ Max
- DL2 242 M : **alors** déjà + comment trouvez-vous sa manière de parler ?

¹⁸⁵ La huitième question posée par l'enseignant de la classe n°1 donne lieu à deux séquences discursives.

DL2 262 M : bon alors + comment réagissent les enfants à cette rédaction ?

De la même manière que dans la classe n°1, les questions posées par l'enseignante correspondent à l'ouverture de six séquences discursives. Ces séquences sont d'ailleurs mises en évidence par le connecteur « alors » (éléments surlignés en gris) qui joue ici le rôle de marqueurs de structuration conversationnelle (Sprenger-Charolles, 1983). Comme le rappelle Liliane Sprenger-Charolles (*ibid*, p. 60), le marqueur « alors » peut servir « de bornes aux différentes séquences discursives aux niveaux fonctionnel et thématique ». Les séquences discursives sont donc ouvertes par l'enseignante par rapport à la lecture progressive du texte, l'enjeu pour l'enseignante étant de faire une lecture méthodique du texte :

Séquences	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Numéro des tours de paroles	42-79	80-125	126-177	178-241	242-253	254-284

Tableau 67 : Séquences discursives au cours de la phase de débat du DL2 pour la classe n°2

Dans les deux classes à pédagogie classique, nous relevons ainsi une organisation thématique basée sur la lecture du texte littéraire. Le texte littéraire a donc ici un statut particulier puisqu'il est à la fois le support de l'activité de compréhension et d'interprétation, mais il impose également une organisation de la séance de lecture-littérature.

De plus, nous identifions dans les séances, des moments de compréhension et d'interprétation distingués par les enseignants au cours de leur séance. Dans la classe n°1, l'enseignant consacrent les deux premiers moments de débat à la compréhension du texte littéraire. On a d'ailleurs un questionnement de l'enseignant proche de celui qu'Elisabeth Nonnon (1995) et Liliane Sprenger-Charolles (1983) mettent en évidence au cours de l'explication de textes en lecture-littérature, comme nous le développerons plus largement dans la suite de notre texte. Le dernier moment de débat est présenté par l'enseignant comme un moment d'interprétation du texte littéraire (C1 DL1 313 M : « *qu'est-ce que vous pensez chacun de l'histoire ?* »). Dans la classe n°2, l'enseignante centre essentiellement sa séance sur la compréhension du texte littéraire. D'ailleurs quand un élève propose une hypothèse interprétative, l'enseignante le reprend en précisant que rien ne permet de vérifier cette idée

(éléments surlignés en gris) puis elle recentre l'échange sur la compréhension du texte, en posant de nouvelles questions de compréhension (éléments surlignés en noir):

DL2 220 M : 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 ++ qu'est-ce que vous pensez du cadeau qu'il leur donne ? + c'est à dire **une médaille en or et un ruban comme celui-ci aux couleurs du drapeau** + déjà qu'est-ce que vous en pensez ? et pourquoi ce cadeau ? ++ vous imaginez un militaire entre dans la classe et vous fais faire une rédaction et le gagnant aura une médaille et un ruban + Iliès

La manière dont s'enchainent les séquences discursives avec une délimitation nette entre la compréhension et l'interprétation permet de mettre en évidence une image de la discipline lecture-littérature qui n'est pas sans rappeler les objectifs déclarés par les enseignants de cycle 3 dans les questionnaires (*supra*, p.) ; ces objectifs étant centrés sur la compréhension et l'interprétation des textes littéraires.

On observe également que les séquences discursives sont toujours closes par les enseignants, ce qui n'était pas le cas pour le débat en philosophie, où les séquences n'étaient jamais closes mais donnaient lieu à l'ouverture d'une autre séquence discursive. L'organisation au cours du débat en philosophie était davantage centrée sur les dénivellations du discours, le plus souvent à l'initiative des élèves, alors que le débat en lecture-littérature suit strictement la logique de découverte et de compréhension du texte littéraire. Les marqueurs de structuration conversationnelle (éléments surlignés en gris) marquent d'ailleurs la clôture des séquences discursives par les enseignants comme le montre l'extrait ci-dessous :

DL1 204 M : **d'accord** + **alors euh:** + **ENSUITE** ++ **la question de la vérité** + vous allez repérer avec une couleur les éléments dans le texte qui font que c'est possible que ce soit un enfant + et plus un garçon ++ qu'est-ce qui est possible qu'un garçon fasse ? [...]

Dans l'extrait ci-dessus, le marqueur de structuration conversationnelle « d'accord » clôt la séquence discursive en validant la proposition énoncée précédemment par un élève, avant que l'enseignant n'enchaîne une nouvelle séquence discursive par les autres marqueurs de conversation conversationnelle « alors » et « ensuite ».

De la même manière, l'enseignante de la classe n°2 dans l'extrait ci-dessous clôt une séquence discursive par une hétéro-reformulation des propositions avancées par les élèves, introduite par le marqueur de conversation conversationnelle « donc », avant d'ouvrir une nouvelle séquence discursive introduite par le marqueur de conversation conversationnelle « alors » :

DL1 242 M : **donc** c'est plutôt un cadeau de militaire effectivement + est ce que quelqu'un d'autre qu'un militaire pourrait dire vous gagnerez une médaille en or / bon d'accord en sport on gagne des médailles mais::: / **alors** + on continue et après on arrête ce dernier passage

On constate, qu'à la différence du débat en philosophie, le débat en lecture-littérature pour ces deux premières classes observées, s'organise par l'enchaînement de séquences ouvertes et sont closes par les enseignants. Elles sont de plus fortement corrélées à l'organisation de la lecture méthodique du texte littéraire.

Gestion des séquences discursives pour les classes à pédagogies alternatives

Pour les classes à pédagogies alternatives, nous n'observons pas la même organisation des séquences discursives. Alors que pour les classes à pédagogie classique, les séquences discursives s'organisaient selon la découverte progressive du livre, les enseignants des classes à pédagogies alternatives n'organisent pas leur séance de débat sur la construction de la compréhension du texte lu. Dans la classe n°3 (cf. annexe n°10.3.3), l'enseignante pose une question générale aux élèves directement après la lecture du texte (C3 DL3 36 M : « *est-ce un conte de Noël dans lequel vous retrouvez cette idée de joie::: + de bonheur ? ++ ou est-ce qu'au contraire c'est une histoire qui::: qui fait pas trop penser à un conte de Noël + parce que elle va être triste ou des sentiments comme ça ?* ») qui amène les élèves à partager leurs ressentis sur le texte littéraire. L'enseignante ouvre deux autres séquences, après avoir reformulé la prise de parole de l'élève qui est intervenu avant elle puis posera une nouvelle

question aux élèves. On compte ainsi trois séquences discursives au cours de la phase de débat dans la classe n°3 :

Séquences	S1	S2	S3
Numéro des tours de paroles	37-51	52-79	80-112

Tableau 68 : Séquences discursives au cours de la phase de débat du DL3 pour la classe n°3

La séance s'organise ainsi dans la classe n°3 autour du partage des impressions de lecture. La progression imposée par l'enseignante vise à aider les élèves à endosser une posture de lecteur. C'est ainsi qu'on remarque que l'enseignante pose une question pour ouvrir la séquence discursive n°2 pour demander aux élèves de ne plus seulement raconter l'histoire mais donner des impressions personnelles sur l'histoire entendue. La dernière séquence discursive vise quant à elle à demander aux élèves d'expliquer en quoi il est possible de considérer une histoire joyeuse alors que l'histoire se termine par la mort de la Petite Fille aux allumettes. L'enseignante adopte ici un étayage plus directif qu'au cours du débat en philosophie où elle ne prenait la parole qu'après l'avoir sollicitée, au même titre que les élèves de la classe. Si le même protocole de débat est planifié, soit un élève responsable de distribuer la parole et un autre responsable du temps, l'enseignante s'octroie 16 fois la parole sans l'avoir sollicitée auprès de l'élève responsable à partir du tour de parole n°58 pour aider les élèves à formuler leurs ressentis sur le texte. L'organisation des séquences discursives ouvertes et closes par l'enseignante, présentée à la page suivante, donne à voir une organisation linéaire du débat, sans dénivellation du discours, orientée vers l'objectif fixé par l'enseignante.

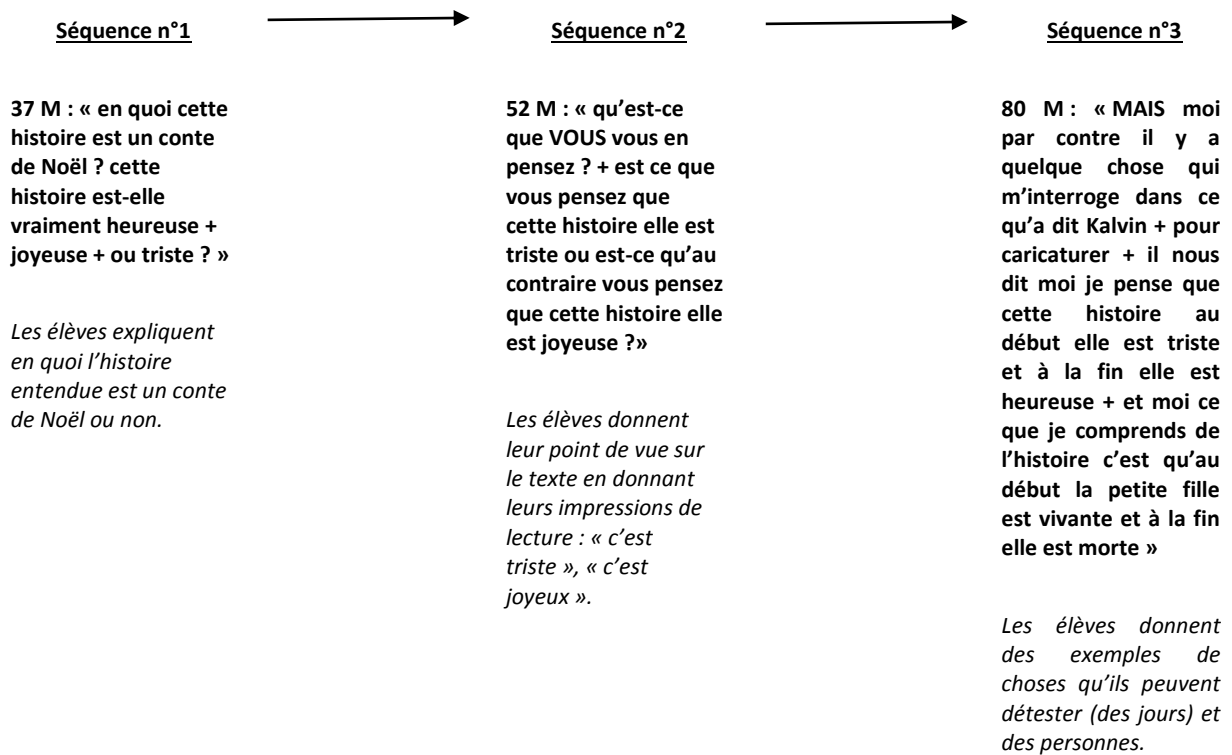


Figure 43 : Organisation des séquences discursives du débat en lecture-littérature de la classe n°3

Dans la classe n°4 (cf. annexe n°10.4.3), l'enseignante, après avoir lu le texte littéraire, pose directement trois questions (C4 DL4 41 M : « *est-ce qu'on a des questions ou:: ça nous a fait penser à quoi ou:: qu'est-ce qu'on a envie de dire à partir de cette histoire ?* ») puis une autre question (C4 DL4 115 M : « *BON + et quelle est l'ambiance de cette histoire ?* »). L'enseignante ouvre deux séquences discursives mais dans chacune de ces séquences, on relève des dénivellations du discours laissées à l'initiative des élèves. En effet au cours de la première séquence discursive, qui s'étend de l'intervention 41 à 114, les élèves posent des questions sur le texte littéraire (C4 DL4 42 Jean : « *c'est qui qui parle ?* » ; C4 DL4 58 Emma : « *mais comment il peut se transformer en papillon à la fin alors que c'est un humain ?* » ; C4 DL4 64 Constance : « *je trouve que c'est important de se demander A QUI il parle ?* ») ; ces questions donneront lieu à des échanges entre les élèves pour vérifier chacune des hypothèses interprétatives avancées par ces derniers. De la même manière au cours de la

deuxième séquence discursive qui commence à l'intervention 115, les élèves interrogent l'histoire en se demandant si le texte ne serait pas la suite d'une première histoire (C4 DL4 158 Gatien : « *en fait je trouve que c'est impressionnant par ce qu'on dirait que dans le livre on a tout cassé et qu'il ne reste que le désert + on devrait regarder si le livre il a pas un numéro et que dans un numéro avant on apprendrait qu'on a tout cassé* ») puis interrogent la posture de l'auteur en se demandant quelle est l'intention de l'auteur du texte littéraire (C4 DL4 202 Gatien : « *ah OUI + peut-être que l'auteur il était / il n'aimait peut-être pas être accompagné:: avoir des amis::: + c'est peut-être pour ça qu'il a inventé cette histoire un petit peu sombre sans trop beaucoup de personnes* »).

Ainsi dans les deux classes à pédagogies alternatives, l'organisation des séquences discursives ne vise pas la compréhension du texte littéraire lu, mais laisse plus de place pour le ressenti et les impressions de lecture des élèves.

Concluons cette partie en précisant qu'à la différence du débat en philosophie, le débat en lecture-littérature suit une organisation plus linéaire. En effet, la manière dont sont construites et dont s'enchaînent les séquences discursives autorise moins les dénivellations du discours des élèves, les enseignants orientant le débat par des pratiques langagières de questionnement et de reformulation vers la compréhension et l'interprétation du texte littéraire.

3.2.2. Mouvements discursifs : une gestion du questionnement et de la reformulation différentes selon les moments du débat

Dans le débat en lecture-littérature, les mouvements discursifs ne s'organisent pas de la même manière que pour le débat en philosophie. Il convient tout d'abord de faire une distinction entre les moments de débat portant sur la compréhension du texte et ceux portant sur l'interprétation du texte. En effet, la compréhension et l'interprétation du texte ne donnent pas lieu aux mêmes mouvements discursifs ni au même étayage des enseignants. Les pratiques langagières des enseignants aux moments de débat portant sur la compréhension du texte littéraire sont essentiellement des pratiques de questionnement alors que les moments de débat portant sur l'interprétation du texte relèvent principalement sur des pratiques de reformulation. Ces faits sont relevables pour les classes à pédagogie classique dans lesquelles on observe ces moments de compréhension et d'interprétation. Pour les classes à pédagogie

alternative et puisque les moments de compréhension ne sont pas explicitement marqués par les enseignants, l'étayage de l'enseignant est encore différent.

Mouvements discursifs pour les moments de compréhension

Dans les classes à pédagogie classique, on relève la même forme du questionnement au cours des phases de questionnement sur la compréhension du texte. En effet, les enseignants posent des questions qui laissent finalement peu d'initiative de la part des élèves. Le questionnement des enseignants, que nous considérons comme des actes directeurs (Tauveron, 2001c), subordonnent les élèves à répondre uniquement aux questions posées par les enseignants. Cette manière de conduire les échanges est liée, selon nous, à la spécificité des contenus disciplinaires en jeu au cours du débat en lecture-littérature (*infra*, p. 398 et s.).

Dans l'extrait de la classe n°1 présenté à la page 364 dans le tableau n°71, on remarque que l'enseignant dirige la phase de questionnement en posant notamment des questions sous la forme d'une phrase à compléter (C1 DL1 277 M : « *mais en tout cas + on ne sait pas vraiment ce que c'est mais on sait que c'est une ?* » ; C1 DL1 279 M : « *une pièce qui est ?* » ; C1 DL1 281 M : « *si elle est fermée à clé + qu'est-ce qu'on suppose ?* » ; C1 DL1 290 M : « *donc ça veut dire qu'il y a une notion de quoi dans cette pièce ?* » ; C1 DL1 293 M : « *intime c'est quoi ?* »). L'enseignant sélectionne des termes avancés par les élèves (éléments surlignés en gris) pour arriver à mettre en évidence l'idée que la pièce est une pièce secrète. Les élèves, dans cette phase de questionnement sont amenés à répondre par un mot (C1 DL1 78 EE : « *PIECE* ») ou un syntagme nominal (C1 DL1 80 EE : « *fermée à clé* ») ou pas une phrase minimale induite par le questionnement de l'enseignant (C1 DL1 283 Vincent : « *que c'est interdit d'y entrer* »)¹⁸⁶. Cela rappelle ce qu'Elisabeth Nonnon (1995, p. 133) mettait déjà en évidence dans les séquences de lecture méthodique au lycée :

La parole s'éparpille à un rythme soutenu dans une multitude d'énoncés brefs répartis entre plusieurs élèves, répondant à tour de rôle aux sollicitations de l'enseignant, sans qu'aucun d'eux ne prenne en charge un énoncé plus long.

¹⁸⁶ Nous nous appuyons ici sur les catégories utilisées par Frédéric François dans l'UR CNRS 1031, repris par Elisabeth Nonnon (1995) pour décrire la structuration syntaxique des énoncés produits par les élèves.

Pour le dire autrement, les élèves ont dans cet espace discursif construit par l'enseignant la charge de « combler » les blancs laissés par l'enseignant (Nonnon, 1995, p. 134). Les réponses des élèves sont ainsi subordonnées de manière syntaxique et pragmatique, la forme attendue de la réponse étant induite par la syntaxique de la question de l'enseignant et les actes de paroles des élèves n'étant que des actes réactifs (Tauveron, 2001c).

TP	M	E
277	mais en tout cas + on ne sait pas vraiment ce que c'est mais on sait que c'est une ? ¹⁸⁷	
278		EE : PIÈCE
279	une pièce qui est ?	
280		EE : fermée à clé
281	si elle est fermée à clé + qu'est-ce qu'on suppose ?	
282		Andy : que c'est dangereux
283		Vincent : que c'est interdit d'y entrer
284	que c'est interdit d'y entrer + ça peut être dangereux on ne le sait pas + Adélaïde	
285		Adélaïde : ou peut-être qu'elle sert à rien
286	AH toi Adélaïde elle ne sert à rien + Nicolas	
287		Nicolas : je ne suis pas d'accord avec Adélaïde + si elle ne sert à rien on (n') a pas besoin de la fermer à clé
288	bonne remarque de votre camarade	
289		Charlotte : peut-être qu'il y a des choses secrètes dans cette pièce
290	donc ça veut dire qu'il y a une notion de quoi dans cette pièce ? + si je fermais une porte à clé et que je vous interdisais de l'ouvrir	
291		Joseph : ça voudrait dire que vous voulez nous cacher des choses
292		Ines : ça voudrait dire que c'est quelque chose d'intime
293	intime c'est quoi ?	
294		E : c'est personnel
295		E : c'est un secret
296	un SECRET ++ est-ce que vous êtes d'accord avec ce mot ?	
297		EEE : oui

187 A la différence du débat en sciences et en philosophie, les éléments surlignés pour le débat en littérature mettent en évidence les questions posées par l'enseignant sans que les éléments avancés par les élèves soient systématiquement repris.

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
	—————▶	Auto-reformulation des propos des élèves par les élèves
	-----▶	Auto-reformulation des propos de l'enseignant par l'enseignant

Tableau 69 : Extrait n°1 du débat en lecture-littérature de la classe n°1

De la même manière, dans la classe n°2, on retrouve ces mêmes mouvements discursifs entre l'enseignante et les élèves dans l'extrait repris dans le tableau n°72 à la page suivante. Les questions de l'enseignante sont des questions que les élèves doivent compléter (C2 D12 90 M : « *LA il pose un mot + un mot important dont on a déjà parlé + lequel ?* » ; C2 DL2 92 M : « *alors dictature ++ selon vous c'est un sujet d'enfant:: ou un sujet d'adu::lte ? ou un sujet des deux ?* » ; C2 DL2 94 M : « *qu'est-ce qu'il commence à faire Pedro ?* »), en donnant des réponses courtes. Nous reprenons l'expression qu'Elisabeth Nonnon (1995, p. 133) emprunte elle-même à Danièle Manesse et Isabelle Grellet (1991, p. 20) : la structure conversationnelle des phases de débat en lecture-littérature se donne à voir comme un « feu roulant de questions et de réponses ». On voit d'ailleurs que l'enseignante suit une progression qui amène les élèves à donner la réponse attendue par l'enseignante, cette réponse étant validée par le marqueur de structuration conversationnelle « très bien » (C2 DL2 100 M).

TP	M	E
88	oui mais qu'est ce qui nous montre qu'il a des préoccupations d'enfant ? Sébastien	
89		Sébastien : que quand Daniel il allait lui donner des bonbons
90	oui il pensait aux bonbons etc.: il pense à la télévision & ce sont des choses qui intéressent les enfants ça ++ LA il pose un mot +un mot important dont on a déjà parlé + lequel ? +++ Calogéro	
91		Calogéro : la dictature
92	alors il pose le mot DICTATURE ++ alors dictature ++ selon vous c'est un sujet d'enfant: ou un sujet d'adulte ? ou un sujet des deux ? + Inès	
93		Inès : un sujet d'adulte
94	alors + plutôt un sujet d'adulte + d'accord & donc là on voit qu'il commence à quoi ? + qu'est-ce qu'il commence à faire Pedro ? +++ euh:: Calogéro	
95		Calogéro : il commence à grandir dans sa tête
96	à cause de quoi ? - quel est l'événement + qui l'a un peu fait changer dans sa tête ? ++ Calogéro nous dit qu'il commence à grandir dans sa tête + à cause ou grâce à quoi ? ++ Cheick	
97		Cheick : à cause que::: c'est quand son père à Daniel il s'est fait arrêter
98	non c'est pas à ce moment-là + qui est ce qui peut dire si Cheick a raison ou pas ? ++ est ce que c'est à partir du moment où le papa de Daniel il s'est fait arrêter que + Pedro il a commencé à grandir dans sa tête ? Calogéro	
99		Calogéro : non c'est quand la mère de Pedro elle se met à pleurer
100	TRES BIEN ++ puisque après l'arrestation du père de Daniel il pense encore aux bonbons et à la télé & est ce qu'il s'est vraiment rendu compte de l'arrestation ?	
101		E : non

Légende du tableau	Eléments 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
	—————→	Auto-reformulation des propos des élèves par les élèves
	- - - - -→	Auto-reformulation des propos de l'enseignant par l'enseignant

Tableau 70 : Extrait n°1 du débat en lecture-littérature de la classe n°2

Mouvements discursifs pour les moments d'interprétation

Les mouvements discursifs pour les moments de débat portant sur l'interprétation du texte littéraire ne s'organisent pas de la même manière. On relève effectivement moins de questions que de reformulations. Notons également que ces reformulations sont des hétéro-reprises (Volteau et Garcia-Debanc, 2008a, 2008b) formulées par les enseignants sans que ce dernier n'apporte de modifications ou corrections. Par exemple dans la classe n°1, l'enseignant, au cours de la séquence discursive n°7 au cours de laquelle il demande aux élèves de donner leur interprétation personnelle du texte, reprend littéralement les propositions des élèves sans même les questionner. L'extrait suivant montre ces phénomènes que nous décrivons :

TP	M	E
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
315	donc des décès ←	
316	↓	Vincent : mais c'est pas possible parce qu'on parle de la mère du petit garçon
317	oui mais là pn (n') pas dans les intuitions on est dans l'interprétation personnelle ++ chacun dit ce qu'il PENSE ++ donc +++ un décès des parents et l'enfant fabrique un robot * margaux	
318		Margaux : ben moi je pense que le petit garçon est un peu rêveur
319	donc toi tu penses que c'est un rêveur et que l'histoire est ?	
320		Margaux : imaginaire
321		Noémie : inventée
322	donc que le garçon est un peu rêveur et que l'histoire est imaginaire * Ines	

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
	—————▶	Auto-reformulation des propos des élèves par les élèves
	- - - - -▶	Auto-reformulation des propos de l'enseignant par l'enseignant

Tableau 71 : Extrait n°2 du débat en lecture-littérature de la classe n°1

De même, dans la classe n°2, l'enseignante suspend son questionnement intensif à un seul moment pour laisser parler les élèves afin que ces derniers donnent leur avis personnel sur le fait que les enfants ne doivent pas s'occuper des affaires des grands (C2 DL2 128 M : « *des affaires des grands + alors ++ qu'en pensez-vous ?* »). On assiste dans l'extrait repris dans le tableau n°74 ci-dessous à des hétéro-reformulations successives des interventions des élèves sans que les éléments ne soient à aucun moment ni validés ni modifiés ou corrigés.

TP	M	E
128	des affaires des grands + alors ++ qu'en pensez-vous ? + Iliès	
129	Iliès	Iliès : je pense que sa mère a raison un peu et Pedro aussi + bon d'accord sa mère elle dit que les enfants ne doivent pas s'occuper de ça je comprends mais ++ Pedro il peut aussi avoir des responsabilités + il peut aussi choisir
130	choisir quoi ?	
131	Iliès	Iliès : ben si:: il est contre la dictature ou: avec la dictature
132	donc tu penses que lui peut donner son avis sur les choses des grands	
133	E	E : ben oui + il peut donner son avis mais pas s'occuper des affaires
134	donc il peut donner son avis mais pas s'occuper des affaires des grands ++ d'accord ++ Calogéro	
135	Calogéro	Calogéro : ben je suis d'accord avec E car Pedro il a le droit de donner son avis et euh:: des fois il y a des affaires qui concernent les adultes et pas les enfants parce qu'il sont trop petits
136	hum hum + Inès	
137	Inès	Inès : je suis plutôt d'accord avec la maman + il ne faut pas s'occuper des affaires des grands parce qu'après euh:: les enfants vont avoir peur





Légende du tableau	Eléments 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
		Auto-reformulation des propos des élèves par les élèves
		Auto-reformulation des propos de l'enseignant par l'enseignant

Tableau 72 : Extrait n°2 du débat en lecture-littérature de la classe n°2

Les débats en lecture-littérature donnent donc à voir des mouvements discursifs et un étayage des enseignants basés sur le questionnement intensif durant les moments consacrés à la compréhension du texte et un étayage basé sur la reformulation des interventions des élèves au cours des moments consacrés à l'interprétation personnelle des élèves. Tout laisse à penser que lorsque les élèves donnent leur point de vue ou font part de leurs ressentis sur le texte littéraire, les enseignants questionnent moins les élèves mais mettent en valeur leurs idées en les reformulant, sans les corriger ou même mes modifier.

On retrouve également ces mêmes phénomènes de reformulation, de manière plus systématique encore, pour la classe n°3 et n°4. Prenons l'exemple de la classe n°3, dans l'extrait présenté dans le tableau n°75 à la page suivante. Rappelons que l'enseignante de cette classe, cherche à ce que les élèves formulent leurs impressions de lecture. L'enseignante, en reformulant de manière quasi-systématique, les interventions des élèves, met en évidence leurs idées sur le texte. Notons, la manière insistante avec laquelle l'enseignante demande aux élèves de parler à la première personne du singulier, soit en « je », et non en s'exprimant de manière indéfinie, par l'emploi du pronom « on » (éléments surlignés en noir) (C3 DL3 52 M : « *qu'est-ce que VOUS vous en pensez ?* » ; C3 DL3 58 M : « *dis-nous pourquoi TOI Clément tu penses que c'est triste ?* » ; C3 DL3 67 M : « *est ce que tu peux nous dire + TOI ++ tu dis on SENT qu'elle est heureuse + mais j'aimerais que tu nous dises précisément pourquoi tu sens qu'elle est heureuse* »). C'est un fait relativement significatif (éléments surlignés en noir dans l'extrait suivant) puisqu'on ne relève cette insistance que pour le débat en lecture-littérature et non pas pour les autres débats disciplinaires.

TP	M	E
58	attends attends Amine ++ dis-nous pourquoi TOI Clément tu penses que c'est triste ?	
59		Clément : ben déjà parce qu'elle est toute seule la fille ++ elle est dehors et elle doit rentrer quand elle a des sous + ou sinon son père va la battre + donc je trouve que c'est triste
60	donc tu vois l'aspect triste de l'histoire car cette petite fille elle est seule dans la rue à vendre des allumettes pour aider sa famille à vivre + et toi tu te dis elle doit obligatoirement rentrer chez elle avec de l'argent sinon ça se passe très mal pour elle + donc toi tu vois ce côté-là + d'accord + Calvin	
61		Kalvin : c'est euh:: + au départ on a un peu pitié pour elle + parce qu'elle est dans la rue et elle doit vendre des allumettes pour rentrer chez elle et là:: à ce moment-là c'est plus triste que joyeux mais après on se rend compte que quand elle va mourir euh:: elle va être joyeuse + mais pour moi l'histoire elle est plus triste que joyeuse
62		Amine : Simon
63		Simon : oui au début c'est comme Calvin il dit + on a un peu pitié pour elle + ben en fait ça-ça / c'est un peu entre les deux ++ c'est comme Calvin et MANSSOUR DIN + pour moi c'est plus le côté triste parce qu'il y a plus de tristesse que de joie
64	pour toi il y a plus de tristesse que de joie + tu as ressenti plus de tristesse en écoutant cette histoire que de joie	
65		Amine : Sarah
66		Sarah : ben c'est vrai que c'est entre les deux parce qu'on ressent que la petite fille elle est heureuse à la fin de cette histoire + même si elle se fait battre + si elle est dans le froid et dans la neige et qu'elle a que des allumettes pour se réchauffer + ben on sent qu'elle est heureuse en fait

67	<p>pardon Sarah + est ce que tu peux nous dire + TOI ++ tu dis on SENT qu'elle est heureuse + mais j'aimerais que tu nous dises précisément pourquoi tu sens qu'elle est heureuse + qu'est ce qui te fait penser à la joie dans la manière dont est écrite cette histoire ? ou les illustrations ou toutes les choses que tu as retenues dans l'histoire</p>	
----	---	--

<i>Légende du tableau</i>	Eléments 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
	—————▶	Auto-reformulation des propos des élèves par les élèves
	- - - - -▶	Auto-reformulation des propos de l'enseignant par l'enseignant

Tableau 73 : Extrait n°1 du débat en lecture-littérature de la classe n°3

Eléments de conclusion pour le débat en lecture-littérature

Le débat en lecture-littérature se distingue du débat en philosophie à différents niveaux que nous reprenons dans ces quelques mots de conclusions. Tout d'abord, les questions des débats ne sont pas des questions posées par les élèves ou posées à partir de leurs préoccupations d'enfants comme c'était le cas pour le débat en philosophie. Notons que ce sont les questions posées par les enseignants qui organisent l'ouverture et la fermeture des séquences discursives et que ces questions sont planifiées (classe n°1), posées à la suite de la lecture (classe n°1, n°2, n°3 et n°4). L'enchaînement des séquences discursives donne à voir une organisation différente dans les différents débats disciplinaires. Alors que pour la philosophie, on avait des organisations descendantes, dans le sens où les enseignants ouvraient de nouvelles séquences discursives à partir des propositions des élèves, on a une organisation des séquences discursives plus linéaire pour la lecture-littérature. Les enseignants semblent construire les séquences à partir des contenus visés, ce que nous développerons très largement dans le chapitre suivant (*cf.* chapitre 10).

On peut également relever que bien que l'étayage de l'enseignant au cours du débat en philosophie était relativement similaire pour les quatre enseignants observés, on ne peut pas conclure cela pour le débat en lecture-littérature. On relève en effet des pratiques langagières de questionnement intensif au cours des moments de compréhension et des pratiques

langagières de reformulation au cours des moments d'interprétation. Toutefois, il semble, tant pour le débat en lecture-littérature que pour le débat en philosophie, que les enseignants portent particulièrement attention aux idées personnelles avancées par les élèves au cours des débats. En philosophie, cette attention se manifestait essentiellement par des reprises questionnantes des idées avancées par les élèves ou la prise en compte des dénivellations du discours opérées par les élèves. En lecture-littérature, les différentes modalités d'étayage entre les moments centrés sur la compréhension et les moments centrés sur l'interprétation, montre que les enseignants reformulent les idées des élèves, mais sans les questionner de manière systématique comme c'était le cas pour le débat en philosophie.

3.3. Le débat en sciences

Tout comme pour le débat en lecture-littérature, les questions du débat en sciences sont posées directement par les enseignants :

Classe n°1 : Où va l'air que je respire ?

Classe n°2 : Comment fonctionne un volcan ?

Classe n°3 : Que se passe-t-il quand je respire ?

Classe n°4 : Que devient l'épinard que je mange ?

A la suite de Christian Orange (2009, 2012), nous avançons que ces questions posées aux élèves pour le débat en sciences peuvent être catégorisées. Ainsi, les questions des classes n°1 et n°4 sont des questions descriptives portant sur les trajets et induisent « des réponses sous forme de succession de lieux (Orange, 2009, p. 203) alors que les questions des classes n°2 et n°3 sont des questions scientifiques au sens où ces questionnements permettent une mise en relation entre « une fonction biologique » et « un fonctionnement » (*ibid*, p. 203-204). Bien que pour Christian Orange (2009, 2012), les questions de type descriptif ne permettent pas la recherche d'explications scientifiques, il faut toutefois souligner que ces questions descriptives amenant les élèves à « raconter un trajet, une histoire » (Orange, 2012, p. 18) sont des pratiques recommandées dans les espaces de prescription, comme l'atteste leur présence dans les documents d'accompagnement des programmes (MEN, 2002b, 2002d). Ces questions sont également plus faciles à mettre en œuvre dans les classes, car elles sont relativement « proches des questions posées par les élèves », comme le souligne Christian Orange (2012, p. 18).

Précisons que la question posée par l'enseignante de la classe n°4 fait suite au débat en philosophie (DP4). L'enseignante a en effet profité d'un échange entre les élèves sur la différence entre un homme et un épinard, pour proposer aux élèves de se questionner sur le trajet de l'épinard dans le corps après son ingestion.

Comme le souligne encore Christian Orange (2012, p. 18), la question posée aux élèves est cruciale car elle conduit la classe à mener une investigation sur « un problème scientifique pertinent ». Dans cette recherche, notre intérêt ne repose pas sur la portée scientifique du débat, mais sur la manière dont les enseignants reconfigurent le débat de manière disciplinaire dans leur manière de conduire et mener le débat.

3.3.1. Des séquences discursives articulées sur le déroulement pédagogique de la séance

Alors que pour le débat en philosophie les séquences discursives s'organisaient autour des propositions des élèves relevées par les enseignants et que l'organisation des séquences discursives s'articulait autour texte littéraire pour le débat en lecture-littérature, l'enchaînement des séquences discursives pour le débat en sciences suit l'organisation pédagogique de la séance. En effet, on relève la même organisation dans les quatre classes : la séance est rythmée par la présentation des travaux des élèves. On relève ainsi quatre séquences discursives pour la classe n°1, six séquences discursives pour les classes n°2 et n°3, et, sept séquences discursives pour la classe n°4, chaque séquence discursive correspondant à la présentation de l'affiche réalisée par un ou plusieurs élèves au groupe-classe, selon les classes. Ce sont donc les choix pédagogiques des enseignants relatifs à la mise en œuvre du débat qui participent à la dynamique des échanges au cours du débat en sciences.

Selon nous, les séquences discursives s'enchaînent selon une progression *en tension*, entre d'une part la volonté des enseignants de laisser discuter les élèves entre eux autour des conceptions premières émises par les élèves, et d'autre part, la volonté des enseignants de construire des contenus scientifiques. Ces faits sont relevables dans les quatre classes observées, à des degrés différents. En effet, le souci d'orienter les échanges entre les élèves autour des contenus scientifiques semble plus significatif chez les enseignants des classes à pédagogie classique que chez les enseignants des classes à pédagogies alternatives. Précisons,

par prudence méthodologique, que ce constat ne vise en aucun cas à généraliser les pratiques des enseignants de par leur appartenance à une pédagogie particulière, mais davantage à mettre en lumière des différences entre les manières de conduire disciplinairement les débats. Il nous faut être d'autant plus prudent que la pratique du débat en sciences n'est pas une pratique ordinaire chez les enseignants des classes à pédagogie alternative. Rappelons que ces derniers ont accepté, pour la recherche, de mener ces débats dans leurs classes. Toutefois et au-delà de ce fait, nous retrouvons néanmoins cette tension dans la gestion des échanges.

L'enseignant comme organisateur de la dynamique des échanges : ouverture et fermeture de séquences discursives

Tout comme pour le débat en lecture-littérature et à la différence du débat en philosophie, les enseignants ouvrent et ferment les séquences discursives. En effet, les enseignants des quatre classes ouvrent les séquences discursives au moment où ils invitent les élèves à venir présenter leur travail devant la classe. A la suite de la présentation des affiches par les élèves, les enseignants ferment les séquences discursives, notamment en reformulant les idées développées par les élèves. Pour illustrer ce fait, prenons les interventions de l'enseignant de la classe n°1 qui ouvre et ferme les séquences discursives:

Séquence 1 81 M **alors** + on va peut-être déjà regarder par ici X on va déjà regarder par ici euh le travail de deux groupes + des élèves qui ont eu à peu près la même idée la même pensée sur la question où va l'air dans mon corps ++ **alors** je vais d'abord demander au premier groupe

Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignant ouvre la première séquence en rappelant la question du débat et en invitant un premier groupe d'élèves. Le marqueur de structuration de conversation « alors » (Sprenger-Charolles, 1983) indique aux élèves une ouverture de séquence.

Séquence 2 102 M **retenez ce mot-là** + tout à l'heure on va essayer de le définir +++ euh + le groupe suivant (*silence de 8 s*) on écoute hein là bas (*silence de 10 s*) alors + **alors** + c'est le groupe de Mathilde et Inès

Dans l'intervention ci-dessus, l'enseignant ferme une séquence discursive et en ouvre une nouvelle. Tout d'abord, l'enseignant met en évidence un contenu émis par une élève (élément encadré) au cours de l'intervention précédente (C1 DS1 101 Duha : « *expirer* »). Cela a pour effet la clôture de la séquence discursive. De la même manière que pour la séquence discursive n°1, l'enseignant ouvre une nouvelle séquence discursive en demandant à deux élèves de présenter leur travail.

Séquence 3	147 M	dans le deuxième groupe ils pensent qu'il y a une connexion entre les deux alors que dans le premier groupe ils pensent qu'il n'y a pas de connexion entre les deux poumons ++ on va écouter Vincent + alors vous allez écouter parce qu'il a encore quelque chose d'un peu différent à apporter
Séquence 4	171 M	d'accord ++ alors par rapport à l'idée de Vincent + l'idée qu'il y a quelque chose qui se passe dans les poumons + qui échange l'air ++ que je respire + que j'inspire puis que j'expire + lui il a trouvé l'idée l'hypothèse qu'il y a quelque chose en plus + qu'on (n') amène pas l'air pour ensuite le recracher ensuite + d'accord ++ alors tu vas à ton bureau et on appelle le dernier groupe + le groupe numéro 4 qui a une petite variante

Dans les deux extraits ci-dessus, l'enseignant ferme la séquence discursive précédente en reprenant les propos des élèves sous la forme d'une hétéro-reformulation (Volteau et Garcia-Debanc, 2007, 2008) (éléments surlignés en gris). Tout comme pour les ouvertures des précédentes séquences discursives, l'enseignant emploie le marqueur de structuration de conversation « alors » pour indiquer aux élèves l'ouverture d'une nouvelle séquence discursive. Ce marqueur permet, comme le souligne Liliane Sprenger-Charolles (1983, p. 60) d'« ouvrir une nouvelle séquence, et par là à la décrocher de ma séquence précédente », mais aussi comme le précise Ali Bouacha (1981) de « narrativer » l'enchaînement des séquences, chacun de ces marqueurs indiquant ainsi aux élèves l'arrivée prochaine d'un nouvel événement discursif, ou pour le dire autrement, d'un nouveau contenu.

On retrouve cette même manière d'ouvrir et de clore les séquences discursives dans les quatre classes observées. Entre ces moments d'ouverture et de fermeture, les enseignants laissent les élèves prendre en charge le débat par les élèves.

Les élèves comme locuteurs principaux

A la différence des autres débats, les élèves endossent successivement le rôle de locuteurs principaux au cours du débat en sciences. A la suite d'Isabelle Delcambre (2005), on remarque que le déplacement des élèves pour venir présenter leur affiche devant la classe leur permet d'endosser un rôle conversationnel à part entière. De locuteurs secondaires, les élèves deviennent locuteurs principaux. Après la présentation de leurs conceptions premières autour de la question posée par l'enseignant, les élèves donnent la parole aux autres élèves afin que ces derniers questionnent les productions présentées. En devenant les locuteurs principaux, les élèves prennent la place de l'enseignant en gérant les échanges. Pour autant, l'enseignant ne devient pas pour autant un locuteur secondaire comme les autres élèves puisqu'il se réserve le droit d'intervenir sans que les locuteurs principaux, soit les élèves présentant leur travail, ne lui donne explicitement la parole. Nous avançons l'idée un contrat disciplinaire implicite entre les élèves et l'enseignant au cours du débat en sciences : les élèves gèrent les échanges mais l'enseignant reste le garant de la validité des contenus. De fait, l'enseignant peut interagir quand il le souhaite, selon la scénarisation prévue.

Ainsi, le fait que les élèves viennent présenter leur travail devant le groupe-classe organise *de facto* la séance de sciences en différentes séquences discursives et devient un facteur significatif et déterminant dans la dynamique des échanges.

3.3.2. Mouvements discursifs entre élèves et entre les élèves et les enseignants

La mise en œuvre du débat en sciences retenue par les enseignants observés, et plus précisément la répartition de rôles conversationnels, n'est pas sans effet sur les mouvements discursifs entre élèves d'une part et entre les élèves et les enseignants d'autre part. Notons également que les écrits de travail produits par les élèves occupent une place considérable dans la mise en œuvre du débat (Garcia-Debanc, 1995 ; Vérin, 1995 ; Orange, Fourneau & Bourbigot, 2001). Les affiches produites par les élèves permettent de cerner les différentes représentations des élèves (Garcia-Debanc, 1995). Le débat en sciences s'appuie sur ces écrits produits par les élèves, de sorte que le débat en sciences se présente sous une forme oralo-

graphique (Bouchard, 1998), les élèves s'appuyant sur leurs écrits pour débattre entre eux. Ces écrits occupent donc une double fonction dans les débats observés, étant à la fois des écrits « au service du débat scientifique et de la progression des idées » (Vérin, 1995, p. 22) mais également des supports importants pour « mobiliser la pensée des élèves et engager la dynamique de changement conceptuel » (*ibid*, p. 21-22).

En venant présenter leur travail devant le groupe-classe, autrement dit leurs représentations ou conceptions premières, s'instaurent des séquences discursives au cours desquelles on peut relever des mouvements de collaboration entre élèves soutenue par un étayage de l'enseignant.

Mouvements de collaboration entre élèves

Les mouvements discursifs s'instaurant entre les élèves au cours de la présentation des affiches montrent des mouvements de collaboration entre élèves, qui ne sont pas sans rappeler les travaux de Patricia Schneeberger et de Corinne Ponce (2003). Comme le montrent les auteures en s'appuyant notamment sur les travaux de Gilly (1988), la construction d'apprentissages en sciences s'appuie sur des mouvements de collaboration entre élèves.

Les mouvements de collaboration observés dans les quatre classes prennent essentiellement la forme de confrontations avec désaccords et de confrontations contradictoires (Gilly, 1988 ; Bedouin, 2004, 2006). Il s'agit pour les élèves de réfléchir collectivement sur la production des élèves présentant leur travail. Les échanges relevés au cours de ces présentations visent à la fois à comprendre les productions et à voir si les conceptions sont vraisemblables et possibles. Dans l'échange présenté à la page suivante et extrait du débat de la classe n°2 (DS2), Max (C2 DS2 34) marque son désaccord par rapport à l'hypothèse avancée par le groupe n°1 (C2 DS2 21 OLIVIA : « *ben nous on a fait ça parce que::: on pense que ici il y a la terre + au-dessus de la terre il y a de la lave +++ et à cause du soleil ben la terre elle s'attache sur la lave + après ça monte + la lave elle commence à se réchauffer + elle monte + elle monte + et quand elle est à peu près ici + et ben ça crache et ça descend ++ c'est à cause du soleil + Sébastien* »). Selon lui, l'hypothèse n'est pas valide car le soleil ne peut chauffer les parois du volcan uniformément. Morgane prend en compte l'intervention de Max en reconnaissant la pertinence de son intervention (éléments surlignés

en gris). Inès contre-argumente également (DS2 36) en précisant que les volcans ne se situent pas tous dans les pays chauds. Les flèches montrent les mouvements de collaboration entre les élèves :

TP	Max	Morgane	Inès
34	ça veut dire qu'à chaque fois qu'il y a du soleil la lave elle est obligée de monter + mais ça veut dire qu'il y a un côté qui va bouillir et un autre côté non + parce que le soleil tape pas toujours au même endroit + donc le soleil va taper sur les parois d'un côté et ça va faire bouillir la lave mais pas des deux côtés en même temps + à moins que le soleil soit juste au-dessus		
35		c'est ce qu'on pense + c'est que des hypothèses ++ mais c'est vrai que (silence de 4 secondes) c'est vrai que si le volcan il est à l'ombre +++ c'est ce qu'on pense mais en fait on ne sait pas si c'est vrai + Inès	
36			c'est pas possible parce que euh::: si par exemple + non c'est pas possible + il y a des pays où il fait chaud mais aussi des pays où il fait froid et euh::: tous les volcans sont pas dans les pays chauds
37		oui mais c'est ce que nous on pense (silence de 8 secondes) pas d'autres questions ?	

Tableau 74 : Extrait n°1 du débat en sciences de la classe n°2

Dans un autre exemple, toujours extrait de la classe n°2 et présenté à la page suivante dans le tableau n°77, un élève (C2 DS2 145 E) pose une question pour remettre en cause le modèle proposé par le groupe 4 (C2 DS2 116 Lina : « euh::: en fait euh::: alors on a fait ce schéma +

le soleil chauffe l'intérieur du volcan et euh::: ça provoque du feu + de la lave + du coup ça bout et ça monte ça monte et donc euh ça gicle par terre et ça fait des boules de feu et de lave + et ici c'est la lave qui dégouline ++ et à cause euh::: du soleil euh::: le feu il bouillonne »).

Lina prend en compte le contre-argument présupposé dans la question posée par l'élève et le signifie (élément surligné) :

TP	E	Lina
145	est-ce que vous pensez que le:: soleil est aussi fort pour euh:: faire monter tout ça ?	
146		ben t'as raison parce que euh::: il faut que le soleil il chauffe pendant des jours parce que::: sinon ça se peut pas + ouais il est pas aussi fort pour faire monter la lave ++ Inès

Tableau 75 : Extrait n°2 du débat en sciences de la classe n°2

Notons que la collaboration entre élèves se manifeste également par et dans les questions posées par les élèves comme dans l'exemple repris dans le tableau n°78 à la page suivante. Poser des questions ne vise pas toujours à remettre en cause les conceptions proposées par les élèves mais permet également de les comprendre. Dans l'extrait suivant, les élèves posent successivement des questions (éléments surlignés en gris) au groupe n°4 pour comprendre l'explication proposée par le groupe. On peut aussi comprendre ces questions comme une aide proposée au groupe présentant son travail pour préciser encore leur explication. La présence du concessif « oui mais » (éléments encadrés) amène à penser que les élèves ne rejettent pas la proposition avancée par le groupe présentant son travail, mais au contraire, les aident à affiner leur conception.

TP	Elèves du groupe présentant leur travail	Les autres élèves
176	Lina : quand ça chauffe beaucoup en plusieurs jours ben:: oui + Ambre	
177		Ambre : et les cailloux ils sont expulsés ?
178	Amélia : en fait quand la lave monte ça déborde et ça coule / enfin ça s'éparpille autour du volcan	
179		Iliès : mais alors comment ça se fait qu'il y a des boules de feu ?
180	Amélia : non mais là ça coule la lave	
181		Inès : oui mais comment ça se fait que la lave elle se transforme en boules ?
182	Amélia : ben que::: ben quand elle sort ça fait un peu de deux	
183		Inès : oui mais pourquoi ça fait pas comme que vous avez fait comme la lave ?
184	Amélia : ben parce que là la lave elle coule /	
185	Lina : à force d'être restée dans le volcan la lave elle va devenir des boules de feu	

Tableau 76 : Extrait n°3 du débat en sciences de la classe n°2

Le cadre discursif proposé aux élèves par les enseignants favorise ces collaborations entre les élèves. Les élèves, gérant eux-mêmes les échanges, notamment la distribution de la parole, co-construisent un cadre de discussion des conceptions premières produites par les élèves eux-mêmes. Il est d'ailleurs intéressant de relever qu'à la différence des autres débats disciplinaires, le débat en sciences est le débat au cours duquel les élèves (se) posent des questions, ces questions étant des éléments significatifs de la collaboration entre élèves.

Le tableau n°79 à la page suivante met en évidence le nombre important de questions posées par les élèves en sciences par comparaison avec les autres débats. Relevons que les élèves ne posent pas beaucoup de questions au cours des débats de manière générale. Les débats en sciences sont les débats au cours desquels les élèves posent le plus de questions, la classe n°2 étant la classe dans laquelle les élèves posent le plus de questions durant le débat en sciences.

	Classe n°1			Classe n°2			Classe n°3			Classe n°4		
	DP1	DS1	DL1	DP2	DS2	DL2	DP3	DS3	DL3	DP4	DS4	DL4
Nbr. de questions posées par les élèves	4	9	8	8	71	0	1	7	1	2	8	5
Nbr. d'interventions des élèves	107	91	197	140	286	125	67	114	59	125	146	100
Rapport entre le nbr. de questions posées	0.04	0.09	0.04	0.06	0.25	0	0.01	0.06	0.02	0.02	0.05	0.05

Tableau 77 : Nombre de questions posées par rapport au nombre d'interventions des élèves au cours des phases de débat pour les quatre classes observées

Nous posons donc les mouvements de collaboration comme un élément significatif des classes observées en sciences dans la mesure où on ne retrouve pas de tels moments dans les débats des autres disciplines, et relient la présence de ces mouvements de collaboration avec l'instauration de rôles conversationnels.

L'analyse des débats nous amène à penser que les élèves ne sont pas considérés et ne considèrent pas leur place de la même manière dans les trois débats. En philosophie, il s'agit de construire une réponse de manière collective. Chaque élève qui intervient le fait en tant que participant du groupe-classe réfléchissant autour d'une question que le groupe a d'ailleurs choisi. En lecture-littérature, les élèves ne sont plus considérés comme faisant partie d'un seul et même groupe au cours des phases centrées sur l'interprétation des textes littéraires puisque le but est que les élèves construisent leur propre interprétation du texte littéraire. On n'observe donc pas les mêmes mouvements de collaboration. Tout au plus, peut-on observer des mouvements de co-construction (Gilly, 1988) au cours des échanges dans le débat en philosophie ; échanges au cours desquels les élèves construisent une réponse et semblent rechercher le consensus, au tout moins, ne réfutent que très rarement les idées avancées.

Pour autant et bien qu'on relève des mouvements de collaboration entre les élèves, précisons tout de même que ces mouvements se manifestent au cours de la présentation des conceptions des élèves et autour de leur affiche. En effet, on ne relève pas de mouvement de

collaboration entre les conceptions des différents groupes. Les groupes s'enchainent, à l'image d'un relais, sans que les conceptions précédentes ne soient mises en lien. La circulation des idées entre les groupes prend ainsi une « forme linéaire oblique », pour reprendre l'expression de Patricia Schneeberger et de Corinne Ponce (2003, p. 65), la mise en lien entre les groupes reposant essentiellement sur l'étayage de l'enseignant.

L'enseignant comme organisateur du débat

Les enseignants ne sont pas les locuteurs principaux au moment des phases de débat proprement dites, alors qu'ils le redeviennent pour les phases de synthèse, dans les classes observées. Pour autant, ils n'endossent pas le même rôle que les autres élèves. Les enseignants autorisent et permettent l'instauration d'un cadre discursif en laissant les élèves débattre entre eux autour de leurs conceptions premières, mais restent toutefois les garants de ce qui se dit durant le débat. Ils portent essentiellement attention aux contenus scientifiques construits (*infra*, p. 420 et s.).

On relève également des mouvements discursifs entre les élèves et l'enseignant au cours desquels les enseignants interviennent dans le but de faire construire des apprentissages en sciences. Au cours de leur étayage, on relève des pratiques langagières de questionnement et de reformulation. Concernant les questions précisons que les enseignants observées posent moins de questions en sciences que pour les autres disciplines du débat, à l'exception de l'enseignante de la classe n°2, comme le montre le tableau n°79 à la page suivante.

	Classe n°1			Classe n°2			Classe n°3			Classe n°4		
	DP1	DS1	DL1	DP2	DS2	DL2	DP3	DS3	DL3	DP4	DS4	DL4
Nbr. de questions posées par l'enseignant	49	26	70	70	64	126	10	35	15	50	54	43
Nbr. d'interventions de l'enseignant	75	53	148	130	83	122	7	37	17	103	95	60
Rapport entre le nbr. de questions posées	0.65	0.49	0.47	0.53	0.77	1.03	1.42	0.94	0.88	0.48	0.56	0.71

Tableau 78 : Nombre de questions posées par rapport au nombre d'interventions de l'enseignant au cours des phases de débat pour les quatre classes observées

On peut constater que les questions posées par les enseignants des quatre classes se composent essentiellement de questions pour faire valider une reformulation des propositions des élèves, comme le montre, par exemple l'échange suivant extrait du débat en sciences de la classe n°2 et présenté dans le tableau n°81 ci-après. L'enseignante pose des questions (éléments surlignés en gris) pour faire valider la reformulation qu'elle propose des éléments avancés par les élèves :

TP	M	E
97		Max : ça veut dire qu'en fait + avant + y avait des cailloux et après ça a chauffé et après ça a refroidi pour faire de la terre et ça a réchauffé pour faire de la lave et après ça a fait une éruption
98		Linda : oui quand il y a le soleil juste devant le volcan euh:::
99	donc ça veut dire que si je mets un caillou là + au soleil ++ et que je le laisse longtemps + ça va le transformer en lave ++ c'est ça ?	
100		Linda : si on le met juste devant le soleil euh::: oui
101	donc si je vais dans la cour et je le mets où il y a du soleil + et que je le laisse un certain temps + alors ça va le transformer en lave ? (silence de 4 s) selon votre hypothèse + c'est ça ? < les enfants acquiescent >	

Tableau 79 : Extrait n°4 du débat en sciences de la classe n°2

Bien que le questionnement soit très présent chez les enseignants, la reformulation nous semble plus significative des pratiques langagières des enseignants au cours du débat en sciences. On relève ainsi de nombreuses reformulations des propositions des élèves. Notons que ces reformulations, à la différence du débat en philosophie ou en lecture-littérature ne prennent pas la forme d'hétéro-reprises ou d'hétéro-paraphrases simples (Volteau et Garcia-Debanc, 2007 ; 2008). Il s'agit certes essentiellement d'hétéro-paraphrases mais avec des ajouts. L'enseignant profite donc de la reformulation pour ajouter des éléments et faire avancer la construction des contenus. Nous développerons très largement ce point dans le chapitre suivant (*infra*, p. 420 et s.).

Les mouvements discursifs entre les élèves et l'enseignant au cours du débat en sciences ont une forme particulièrement différente que dans les autres débats. Alors que pour le débat en philosophie, nous relevions des pratiques langagières enseignantes résolument orientées vers le questionnement, les pratiques de ces mêmes enseignants le semblent moins pour le débat en sciences. On relève en effet moins de questions posées par les enseignants au cours

du débat en sciences que pour les autres disciplines, comme le montre le tableau n°80 et on note que les questions posées visent principalement à faire valider des reformulations des propos des élèves.

Eléments de conclusion pour le débat en sciences

A la suite de l'analyse, on peut conclure que le débat en sciences se distingue du débat en philosophie et du débat en lecture-littérature, tant au niveau de la mise en œuvre du débat que dans son organisation discursive. En effet, le débat en sciences est marqué par l'organisation pédagogique de la séance, notamment par le fait que les quatre enseignants organisent le débat autour de la présentation des travaux de groupe mettant en évidence les représentations ou les conceptions premières des élèves. Au-delà de ce fait, précisons que l'étayage de l'enseignant est résolument orienté vers la construction de contenus scientifiques (*infra*, p. 413 et s.). Cette organisation de la dynamique des échanges par les enseignants confère à redistribuer les rôles conversationnels au cours du débat et favorise les mouvements discursifs de collaboration entre les élèves, les élèves devenant ponctuellement des locuteurs principaux, et surtout, des collaborateurs.

Conclusion du chapitre 9

L'enjeu de ce chapitre était de décrire la dynamique des échanges au cours des débats en lecture-littérature, en sciences et en philosophie pour en marquer les variations disciplinaires. L'analyse des cadres conversationnels et communicatifs (*cf.* chapitre 7) centrée sur l'étayage essentiellement discursif des enseignants (Grandaty, 2001) met en évidence des manières disciplinaires de gérer les échanges au cours des débats observés. A partir des caractéristiques relevées dans la manière de gérer la dynamique des échanges, nous pouvons dresser des manières de mener le débat en philosophie, en lecture-littérature et en sciences. L'idée n'est pas ici de généraliser les résultats de notre analyse, mais de rendre intelligibles les éléments significatifs. Voici donc ce que nous pouvons dire des pratiques enseignantes selon les débats disciplinaires observés.

Des pratiques enseignantes pour mener le débat en philosophie

Les enseignants observés ont le souci de prendre en compte la pensée des élèves. Pour ce faire, ils organisent les échanges en mettant en évidence les idées amenées par les élèves, notamment en leur laissant le choix des objets à discuter. Les séquences discursives au cours des échanges sont d'ailleurs ouvertes à partir des éléments mobilisés et amenés par les élèves, sans que la validité de ces contenus ne soit remise en cause directement par les enseignants. La forme du débat en philosophie se donne ainsi à voir comme des dénivellations successives de séquences ouvertes et jamais closes. Précisons également que les pratiques langagières de ces enseignants au cours de leur étayage sont principalement des pratiques de questionnement qui visent à faire approfondir les éléments portés à discussion par les élèves. Les enseignants créent ainsi une communauté discursive disciplinaire (Bernié, 2002 ; Jaubert, Rebière et Bernié, 2003) dans laquelle les élèves ont une position haute du fait de l'intérêt porté par les enseignants à leurs propos.

Des pratiques enseignantes pour mener le débat en lecture-littérature

Ces enseignants organisent le débat en fonction du texte littéraire lu. Selon les phases de travail lié à la lecture du texte littéraire, les enseignants n'organisent pas le débat de la même manière. Ainsi au cours des phases de travail liées à la compréhension du texte littéraire, tout se passe comme si les enseignants orientaient les échanges de manière nettement plus directive pour que les élèves accèdent à une certaine compréhension du texte littéraire. Les références au texte littéraire sont fréquemment sollicitées par les enseignants et on les retrouve également dans les propos des élèves. Les enseignants veillent d'ailleurs à orienter les propos des élèves et valident les bonnes réponses dans le sens de ce que semble être la compréhension promue par les enseignants du texte littéraire. Au cours des phases de travail liées à l'interprétation des textes, les enseignants optent pour une autre forme d'étayage moins directive, l'enjeu étant que les élèves donnent leur interprétation du texte littéraire, sans que jamais la discussion avec l'interprétation légitime/légitimée ne soit effective. Les élèves semblent ainsi perçus par les enseignants dans leur singularité. Autant les élèves sont placés dans une position basse au cours des moments liés à la compréhension du texte littéraire, autant sont-ils placés en position haute aux moments liés à l'interprétation.

Des pratiques enseignantes pour mener le débat en sciences

Les enseignants observés organisent le débat en fonction d'une structuration d'ordre pédagogique qui semble partagée et inspirée d'un modèle d'activité scientifique. Le débat s'organise ainsi sur l'enchaînement des différentes hypothèses émises par les élèves autour du problème ou de la question posée par les enseignants. Ces derniers ouvrent et ferment les séquences discursives en fonction des éléments apportés par les élèves et en fonction des contenus scientifiques à construire. Précisons que ces enseignants veillent également à construire une communauté discursive basée sur la coopération et la collaboration entre les élèves. Cela n'est pas sans rappeler un certain idéal des communautés discursives savantes décrites par Latour et Woolgar (1988).

Ainsi, ces enseignants dont nous dressons le portrait ici organisent la dynamique conversationnelle au cours des débats de manière différente selon les cadres disciplinaires. Le chapitre 10 permettra encore d'affiner ces pratiques enseignantes au regard de la gestion que font les enseignants des contenus, cette dimension étant centrale dans les systèmes didactiques que nous cherchons à décrire.