

Audrey DESTAILLEUR-BIGOT

Places des sujets-apprenants dans la pratique du débat à l'école : variations disciplinaires

Notice biographique

Audrey Destailleur-Bigot est doctorante Théodile-CIREL (E.A.4354) et formatrice IFP de Lille.

Elle centre sa recherche de doctorat en didactique sur les pratiques enseignantes de débat à l'école élémentaire, et plus particulièrement, sur les pratiques langagières des enseignants au cours de la conduite des débats.

Résumé

Cette communication interroge la notion de médiation au cours des débats à l'école élémentaire, dans trois disciplines (philosophie, sciences et littérature). Il est question d'analyser la médiation que l'enseignant est amené à faire entre les élèves et les contenus au cours de la gestion et de l'étayage des débats pour identifier les places laissée et prise par les élèves selon les disciplines.

Abstract

This communication questions the notion of mediation during the discussions at the elementary school in three disciplines (philosophy, science and literature). The aim is to analyze the mediation that the teacher is required to establish between students and content during the discussion, in order to identify places left and taken by students according to the various disciplines.

Mots-clés : débat, étayage, médiation, contenus.

Keywords : debate, shoring, mediation contents.

Introduction

Dans cette communication, je profite de l'occasion qui m'est donnée pour me pencher sur un concept qui ne fait pas partie de mon cadre théorique *a priori* : le concept de médiation. Bien que ce concept ne me soit pas familier, je n'ai pour autant pas l'impression qu'il me soit étranger. Je lui préfère le terme d'étayage (BRUNER, 1983 ; GRANDATY, 2001 ; NONNON, 1997), plus spécifique aux formes orales que j'analyse dans ma thèse. En effet, dans le cadre de ma thèse en didactique¹, je cherche à décrire les pratiques disciplinaires du débat à l'école, en particulier dans trois disciplines (la philosophie, la littérature et les sciences²). Le débat, appréhendé comme un genre disciplinaire (DIAS-CHIARUTTINI, 2010) subit des variations entre les différents espaces constitutifs de l'école que sont les espaces de prescription, de recommandation et de pratiques (LAHANIER-REUTER, 2004 et REUTER, 2004). Dans cette communication, je centrerai mon analyse sur les espaces de pratiques déclarées et effectives. Je cherche à identifier la place laissée aux sujets-apprenants dans l'élaboration de contenus au cours des interactions du débat.

Après la présentation des cadres théoriques et méthodologiques, je m'attarderai sur ce que les enseignants disent de leur rôle, comment ils l'actualisent dans leurs pratiques de débat et en quoi ils permettent aux élèves de devenir des sujets-apprenants participant à la construction des contenus.

1. Cadre théorique

1.1. Le débat à l'école

L'émergence du débat à l'école relève selon Husson (2007) d'un projet de modernisation de l'École. Pour lui, le débat émerge dans un contexte politique et pédagogique favorisant cette nouvelle modalité pédagogique. Au-delà d'un changement de la forme scolaire, j'identifie également une tentative pour les disciplines de s'instaurer, de se légitimer, voire de se renouveler par le débat (DIAS-CHIARUTTINI, 2010). Cette entrée permet de relire l'attention progressive donnée au débat dans les années 1970 (MARCHAND, 1971), sa scolarisation au lycée en éducation civique, juridique et sociale (ECJS) en 2000 puis à l'école en 2002 (MEN, 2002) notamment en éducation civique, en littérature et en sciences. Bien que le débat tende à disparaître des Instructions Officielles en 2008 (MEN, 2008), il reste cependant un moyen d'enseignement privilégié pour les « éducations à » et d'autres pratiques à la marge comme la philosophie à l'école. Le débat n'est de reste pas délaissé par les enseignants si on en croit leurs déclarations. 85% des 184

¹ Thèse sous la direction d'Isabelle Delcambre dont le titre provisoire est « Approche disciplinaire du débat au cycle 3 ».

² Je postule que la littérature, la philosophie et les sciences sont toutes trois des disciplines à des fins de recherche. Je n'occulte pas pour autant les débats portant sur leur statut problématique de disciplines (DAUNAY, 2010 ; BERTON, 2011).

enseignants de cycle 3 interrogés à l'occasion de ma thèse, déclarent continuer à mettre en place des débats dans leur classe, malgré la disparition du débat des Instructions Officielles.

1.2. Ma conception du débat

Dolz et Schneuwly (1997, 1998), à la suite des travaux de Bakhtine (1979/1984), construisent le débat comme un genre scolaire et le définissent comme un « outil » intellectuel permettant la production et la réception des discours par les acteurs dans les pratiques. Le débat est défini par les deux auteurs (DOLZ et SCHNEUWLY, 1997 : 36) comme « la construction conjointe d'une réponse complexe à la question » posée par l'enseignant ou les élèves et un « outil de réflexion qui permet à chaque débattre (et à chaque auditeur) de préciser et de modifier sa position initiale ». Bien que je souscrive à l'idée que le débat à l'école relève d'un genre spécifiquement scolaire, dans le sens où il n'est pas la simple transposition de pratiques sociales de référence comme le débat médiatique, je me démarque toutefois des théories de Dolz et Schneuwly (1997, 1998).

À la suite de Dias-Chiaruttini (2010), j'avance l'idée en effet que le débat est un genre scolaire disciplinarisé. Le débat se différencie donc selon les contraintes des cadres disciplinaires. Le débat s'actualise ainsi différemment en sciences, en littérature et en philosophie. L'emprunt didactique de la notion de « genre » (REUTER, 2007) me permet de décrire l'actualisation de ces débats dans ma thèse.

1.3. Débat, médiation et étayage

1.3.1. Postulat de départ : le débat est un système didactique

Dans mon projet de description du genre des débats disciplinaires, je cherche à comprendre le système didactique qui relie l'enseignant, les élèves et les contenus d'enseignement, à l'occasion des débats. Je reprends ici à mon compte la définition que Daunay (2007 : 209) donne du système didactique :

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

Même si la notion de système didactique est discutée et pose question (DAUNAY, 2007 : 214), elle m'est toutefois utile pour décrire, pour comprendre et comparer les différences disciplinaires des débats. Cette notion présente donc un intérêt heuristique pour ma recherche.

1.3.2. Analyse didactique des interactions verbales

Pour décrire le fonctionnement des systèmes didactiques dans ma thèse, je procède à une analyse didactique des interactions verbales (HASSAN, 2012). Je cherche à comprendre les relations entre les acteurs que sont les élèves et l'enseignant et leur rôle dans la construction de contenus. J'emploie d'ailleurs le terme de contenus³ pour déterminer ce qui est construit, élaboré ou transmis. Je préfère cette notion à celles de savoir, capacité, compétence, valeur, rapport à, etc., car ce terme me paraît plus englobant.

Dans ma thèse, j'analyse plus précisément comment l'enseignant conduit les débats pour comprendre comment s'organise la construction de contenus.

1.3.3. La médiation

Si la notion de médiation est présente dans le cadre de la didactique professionnelle, ce terme est moins utilisé dans les cadres d'analyse des situations orales que j'observe. Grandaty et Chemla (2004) ont recours à cette notion de médiation mais la mettent en lien avec les modes d'étayage qui la constituent. S'appuyant sur l'approche de la médiation de Vygotski et Bruner, ils définissent la médiation comme « la relation qui s'établit entre l'élève et l'adulte expert, ici l'enseignant » (GRANDATY et CHEMLA, 2004 : 176). Ils précisent que l'activité de médiation peut porter sur le dispositif, la tâche disciplinaire, la tâche discursive, les postures et les statuts des participants. On a ici un usage didactique de la notion de médiation. Grandaty et Chemla invitent à analyser les modes d'étayage pour comprendre la médiation. La médiation est donc une notion plus englobante que l'étayage et comprend d'autres actions que des activités spécifiquement orales.

2. Cadre méthodologique

2.1. Le corpus pris en compte

Le corpus, extrait de la recherche doctorale, se compose d'un questionnaire sur les pratiques de débat complété par 184 enseignants de cycle 3 ainsi que de la retranscription de trois débats (débat en philosophie, en littérature et en sciences) mené par un même enseignant dans une classe de CM2 de la banlieue lilloise.

2.2. Considérations méthodologiques

Pour décrire les débats et comprendre comment s'organise cet étayage, j'ai proposé plusieurs types d'analyse.

³ J'inscris ma réflexion dans les travaux du séminaire de l'équipe Théodile-CIREL animé en 2013 par Daunay et Reuter autour des relations entre *contenus et disciplines*.

Le premier moment d'analyse porte sur les pratiques déclarées et le deuxième moment sur les pratiques effectives. Je commence en effet par analyser la manière dont les enseignants définissent leur positionnement dans les débats dans leurs réponses au questionnaire puis, je me centre sur l'observation d'une seule classe pratiquant le débat.

Au niveau des pratiques effectives, après avoir montré comment un même enseignant envisage les contenus visés, je procède à deux analyses plus fines pour inférer la place des sujets-apprenants au cours des débats. Une analyse quantitative de la répartition des prises de parole me permet de mettre en évidence la place laissée aux sujets-apprenants. Enfin, le dernier moment d'analyse consiste à mettre en évidence la place prise par les sujets-apprenants au cours de la conduite des débats par l'enseignant dans la construction des contenus. Pour décrire les modes d'étayage de l'enseignant, je me suis appuyée sur les distinctions proposées par Grandaty (2001) entre étayages pragmatiques et étayages discursifs pour avoir une première lecture de la conduite des débats par l'enseignant. J'ai ensuite analysé les interventions de l'enseignant, notamment les phénomènes de reformulation (VOLTEAU et GARCIA-DEBANC, 2008), pour mesurer les effets sur les sujets-apprenants et la construction de contenus.

3. Espace des pratiques déclarées : le rôle de l'enseignant

Dans un questionnaire, j'ai demandé aux enseignants de préciser la manière dont ils définissaient leur rôle dans le débat. Pour cela, je leur proposais d'ordonner cinq occurrences pour qualifier le rôle de l'enseignant au cours des débats : guide, accompagnateur, médiateur, éveilleur et enseignant⁴. Le tableau ci-dessous reprend les réponses des enquêtés à cette question.

Rôle de l'animateur	Nb. cit. (rang 1)	Fréq.	Nb. cit. (rang 2)	Fréq.	Nb. cit. (rang 3)	Fréq.	Nb. cit. (rang 4)	Fréq.	Nb. cit. (rang 5)	Fréq.	Nb. cit. (somme)	Fréq.
Guide	46	25,0%	46	25,0%	46	25,0%	32	17,4%	14	7,6%	184 (3,42)	100%
Accompagnateur	37	20,1%	54	29,3%	53	28,8%	35	19,0%	5	2,7%	184 (3,45)	100%
Médiateur	50	27,2%	43	23,4%	47	25,5%	40	21,7%	4	2,2%	184 (3,52)	100%
Eveilleur	36	19,6%	32	17,4%	32	17,4%	63	34,2%	21	11,4%	184 (2,99)	100%
Enseignant	15	8,2%	9	4,9%	6	3,3%	14	7,6%	140	76,1%	184 (1,61)	100%
TOTAL OBS.	184		184		184		184		184		184	

Fig. 1. Rôle de l'enseignant au cours des débats selon les enquêtés

La lecture des résultats met en évidence deux types de remarques. Tout d'abord, les enquêtés considèrent leur rôle comme relevant de la médiation, de l'accompagnement et de la guidance. Les réponses des enseignants classent les trois occurrences citées quasiment à égalité. En effet, les scores moyens des occurrences « guide » (3,42), « accompagnateur » (3,45) et « médiateur » (2,52) sont sensiblement

⁴ Ces catégories n'ont pas été explicitées dans le questionnaire.

identiques. Les deux autres occurrences se démarquent plus nettement des trois précédentes. L'occurrence « éveilleur » est placée au rang 4 par 63 enquêtés, et, de manière plus unanime encore, 140 enquêtés placent « enseignant » au dernier rang du classement. Cette dernière place confirmée par 76,1% des réponses atteste que la posture « enseignante » de l'enseignant n'est pas celle privilégiée par les enquêtés au cours des débats. L'enseignant ne serait donc pas au moment des débats dans une visée d'enseignement, mais davantage dans une posture d'accompagnement, de guidance ou de médiation.

Comment cela s'actualise-t-il dans les pratiques des enseignants ?
Qu'en déduire sur la place laissée aux sujet-apprenants ?

4. Espace des pratiques effectives : la médiation dans les 3 débats

4.1. Les contenus identifiés par l'enseignant

Un des premiers points pour décrypter la médiation et les modes d'étayage réside dans l'importance donnée par l'enseignant aux contenus. Lors d'un entretien, l'enseignant déclara ne pas connaître les contenus qui allaient être construits au cours de certains débats. Il expliqua en effet que pour le débat en philosophie, il ne savait ni où mènerait le débat ni quels seraient les contenus construits par les élèves. De même, pour le débat en littérature, il déclara connaître les contenus liés à la compréhension du texte (à savoir, ce qu'il y a à comprendre du texte) mais ne connaissait pas les contenus liés à l'interprétation (puisque cela relève de l'individuel). Il fut plus affirmatif lorsqu'il évoqua le débat en sciences. Il connaissait les contenus et précisa que ces contenus étaient scientifiques, donc disciplinaires.

Ce détour par les contenus me permet de préciser la position d'expert de l'enseignant. L'enseignant ne se considère pas comme expert en philosophie ou encore en littérature car il ne connaît pas l'ensemble des contenus qui seront construits. Ce refus de savoir est d'ailleurs fortement souligné par l'enseignant pour le débat en philosophie ; il se revendique comme ignorant. Peut-être peut-on y voir, sinon un mimétisme, du moins un certain parallèle avec l'image d'un Socrate ignorant.

La question de l'expertise est centrale dans la médiation. Dans les débats, elle me paraît ambiguë. En effet, si l'enseignant ne se déclare pas expert dans certaines disciplines, au sens où il ne connaît pas les contenus qui seront construits, il reste cependant expert dans la mise en œuvre du dispositif.

4.2. La place laissée aux élèves dans les interactions

Pour déterminer la place laissée aux élèves au cours des débats, on peut prendre la mesure du monopole de prise de parole des élèves par rapport à l'enseignant. J'ai déterminé ce monopole de prise de parole en fonction du nombre d'interventions des acteurs ainsi que la longueur des énoncés produits.

Les résultats montrent que l'enseignant laisse volontiers davantage la parole aux élèves durant les phases de débats proprement dites. J'identifie un nombre d'interventions plus conséquent pour les élèves que pour l'enseignant dans chacun des débats. De plus, je ne retrouve pas pour les 3 débats observés l'organisation ternaire du dialogue pédagogique décrite par Sinclair et Coulthard (1975) et reprise par Kerbrat-Orecchioni (1992 : 114) sous l'image du « sandwich » (question/réponse/évaluation). Durant les phases de débat, et seulement ces phases, le rapport inégal de prise de parole dans les classes entre l'enseignant et les élèves décrits par François (1990) ou par Florin (1989a, 1989b)⁵ tend à s'atténuer.

Au regard du monopole de prise de parole, l'enseignant quitte la position haute (KERBRAT-ORECCHIONI, 1988 et 1992) qu'il occupe habituellement dans le dialogue pédagogique. Ce sont ici les élèves qui sont en position haute au cours des phases de débat.

4.3. La place prise par les sujets-apprenants dans les débats au niveau de la construction des contenus

Pour mener les débats⁶, l'enseignant joue le rôle de médiateur entre les élèves et les contenus dans la construction des contenus et y implique les élèves. J'avance l'idée que l'enseignant scénarise la construction des contenus par l'organisation de la séance et son étayage. Les modes d'étayage qui soutiennent l'acte de médiation diffèrent selon les 3 débats. Au cours de cet étayage, les élèves prennent des places différentes.

4.3.1. Débat en philosophie

Contextualisation : Le débat en philosophie s'organise à la suite de la lecture de l'album de littérature de jeunesse Yakouba de Thierry Dedieu. Lors de la séance précédente, les élèves ont posé diverses questions et ont choisi l'une d'entre elles : « Doit-on toujours faire son devoir pour être respecté des autres ? ». La séance comprend deux moments. L'enseignant emmène tout d'abord les élèves dans la bibliothèque de l'école qui se situe dans un autre bâtiment. Les élèves y discutent pendant une vingtaine de minutes, la parole circulant au moyen d'un bâton de parole. Deux élèves « secrétaires » se chargent de prendre en note les interventions des élèves. De retour en classe, l'enseignant procède à une synthèse écrite des échanges.

Etayage de l'enseignant : L'enseignant mène le débat essentiellement en posant des questions, plus précisément des reprises

⁵ Florin souligne que l'enseignant gère la conversation en classe et notamment « monopolise la parole, en produisant à elle seule – à de rares exceptions près – plus d'énoncés que tous les enfants réunis » (FLORIN, 1989b : 187).

⁶ L'étayage de l'enseignant est davantage discursif que pragmatique (GRANDATY, 2001), dans le sens où les relances de l'enseignant portent moins sur le rappel des règles de fonctionnement du débat que sur la tâche disciplinaire et discursive.

questionnantes. C'est-à-dire qu'à chaque fois qu'un élève émet une proposition pour faire avancer le débat, l'enseignant reprend ce qui vient d'être dit et le questionne. Au cours des 20 minutes que dure la phase de débat, j'ai relevé 67 questions posées par l'enseignant.

33 ⁷	M : 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 & ⁸ tiens vous deviendriez quoi dans l'histoire ?	
34		Margaux : celui qui garde le troupeau
35		Juliette : un lâche ⁹
36	M : alors + qu'est-ce que c'est un lâche ?	←
37		Vincent : un looSER
38	M : 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	M : 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

⁷ La numérotation se réfère aux numéros de prises de parole dans le corpus de la thèse.

⁸ Ce signe correspond à un enchaînement rapide de paroles.

⁹ Les éléments soulignés montrent les reprises faites par l'enseignant.

44	M : 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
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 ?	

Extrait 1. Débat en philosophie¹⁰.

Comme on peut le voir dans l'extrait, l'enseignant réagit directement après les interventions des élèves pour les questionner. Puis, l'intervention 46 ouvre à une nouvelle séquence. On retrouve cela à de nombreuses reprises au cours du débat.

Scénarisation des contenus : La scénarisation des contenus repose sur la prise en compte par l'enseignant de tout ce qui est proposé par les élèves. L'enseignant ne se positionne d'ailleurs jamais au cours du débat. Il conduit le débat uniquement à partir des contenus amenés¹¹ par les élèves. La phase de mise en commun et la synthèse produite au tableau, après le débat, a toute son importance dans la construction des contenus. La mise au tableau est un moment important dans la médiation car le tableau joue ici le rôle de révélateur de contenus. La mise au tableau valorise ce qui a été construit par les élèves.

Place prise par les sujets-apprenants : Les élèves ont une place et un rôle considérables dans la construction des contenus. En effet, le débat se construit à partir de ce que les élèves amènent. Je considère que tout ce qui est amené par les élèves et repris par l'enseignant est une valorisation des élèves et de leurs contenus. Les sujet-apprenants sont donc à l'origine des contenus et co-construisent les contenus. Ils y sont autorisés par l'enseignant qui endosse une position basse.

¹⁰ L'organisation des mouvements discursifs entre le questionnement de l'enseignant et les réponses des élèves sous forme tabulaire, les flèches montrant ces liens. Comme le précise Goody (1979), l'organisation tabulaire aide à l'analyse. Cette présentation est inspirée des outils méthodologiques proposés par Bouchard (1984) pour montrer les mouvements discursifs ou encore ceux de Souplet (2012) pour faire figurer les mouvements de dialogismes au cours des séances d'histoire à l'école élémentaire.

¹¹ J'entends ici les contenus comme les éléments de discours voire les objets de discours amenés par les élèves. Ce sont essentiellement les élèves qui proposent ces objets, à la différence des deux autres débats.

4.3.2. Débat en sciences

Contextualisation : Ce débat en sciences constitue la première séance d'une séquence d'enseignement sur la respiration. L'enseignant questionne les élèves sur le trajet de l'air dans le corps : « où va l'air que je respire ? ». Les élèves sont donc invités à compléter un schéma pour figurer le sens de circulation de l'air dans le corps. Le débat s'organise autour des hypothèses explicatives formulées par quatre groupes d'élèves choisis par l'enseignant.

Étayage de l'enseignant : L'enseignant ne conduit pas le débat de la même manière en sciences qu'en philosophie. Alors que son mode d'étayage prend essentiellement la forme du questionnement en philosophie, l'étayage repose sur une activité de reformulation en sciences. On retrouve des hétéro-répétitions ou des hétéro-paraphrases (VOLTEAU et GARCIA-DEBANC, 2008).

84		Adelaïde : l'air passe d'abord par le nez ou la bouche et puis il passe par les poumons et il ressort
85	M : donc l'air entre par le nez ou par la bouche + il va dans les deux poumons + je reprends ce qu'elle a dit + et ensuite il ressort ¹² + c'est ça ? + j'ai rien + vous n'avez rien à ajouter ?	

Extrait 2. Débat en sciences.

114		Vincent : elles croient que c'est euh:: ++ c'est que euh:: + que les deux poumons sont reliés
115	M : oui + c'est ça + c'est que les deux poumons sont reliés ++ ce groupe-là de filles pense que les deux poumons sont reliés + que l'air passe d'un poumon et passe et ressort par l'autre poumon ++ donc que l'air circule ++ alors qu'est-ce que vous en pensez-vous ?	
116		EEE : XXX
117	M : alors tu penses que c'est possible	

¹² Tout comme pour le débat en philosophie, les éléments soulignés montrent les reprises faites par l'enseignant.

118		Mélissa : oui + si on regarde un schéma du corps on aura la réponse + on pourra voir si les poumons sont reliés ou non
119	M : Mélissa pense que + si on regardait un schéma dans un livre on aurait la réponse à notre question ++ dans un livre de sciences par exemple	

Extrait 3. Débat en sciences.

Dans le débat en sciences, l'enseignant ne procède jamais à des reformulations de type correctif (hétéro-corrections). Il reformule ce qui est dit par les élèves, soit en reprenant littéralement ce qui a été dit soit en ajoutant des éléments pour préciser un contenu scientifique ou exemplifier (éléments en italique dans les exemples ci-dessus). En revanche il n'apporte aucune réponse, alors même que les élèves lui posent des questions (le nom du tube digestif).

Scénarisation des contenus : Les contenus doivent se construire selon un ordre déterminé, sous forme de dévoilement progressif. L'enseignant décide d'ailleurs de changer l'ordre des groupes qui présentent leur travail pour garder l'explication la plus plausible pour la fin, comme pour garder le suspens. Il met ainsi en scène les contenus. Bien que les contenus amenés par les élèves et choisis par l'enseignant (par l'intermédiaire du choix dans l'ordre de passage des groupes) soient valorisés par l'enseignant puisque non corrigés, les autres contenus, qui ne font pas partie de la progression prévue par l'enseignant, sont ignorés ou rejetés par l'enseignant. L'enseignant justifie d'ailleurs en précisant aux élèves qu'il est important de garder les questions qui ne se rapportent pas directement à la séance pour une autre séance, parce que c'est intéressant d'apprendre comme cela. La médiation passe également par le passage à l'écrit (affiches et tableau).

Place prise par les sujets-apprenants : Les élèves ont pour rôle de construire une explication au problème posé par l'enseignant, mais ont aussi pour rôle de se maintenir dans la progression prévue *a priori* par l'enseignant. Pour le dire autrement, les sujet-apprenants jouent le rôle prévu par l'enseignant dans la scénarisation des contenus. Ils participent ainsi à l'élaboration des contenus, le débat n'étant qu'une étape dans la construction du savoir scientifique.

4.3.3. Débat en littérature

Contextualisation : Le débat en littérature repose sur la lecture d'un extrait des *Histoires pressées* de Bernard Friot : Le Robot. Après avoir fait une première lecture orale, l'enseignant demande aux élèves de répondre aux trois premières questions d'un questionnaire de lecture. Les élèves formulent leurs premières hypothèses interprétatives lors d'un premier moment de débat. L'enseignant donne ensuite le texte

aux élèves et demande de répondre de nouveau à quatre autres questions. La confrontation des réponses des élèves donne alors lieu à un deuxième moment de débat. Le débat se termine par un moment au cours duquel les élèves sont invités à formuler leur interprétation personnelle du texte.

Etayage de l'enseignant: L'enseignant conduit le débat en littérature encore d'une autre manière. De plus, les modes d'étayage de l'enseignant changent au cours des moments de la séance : les moments de débats portant sur les hypothèses et les interprétations émises par les élèves et les moments d'échange portant sur la construction du sens du texte.

Aux moments de l'émission des hypothèses ou de la formulation des interprétations du texte, l'enseignant procède par hétéro-répétitions. C'est-à-dire qu'il reprend littéralement toutes les hypothèses des élèves sans porter d'appréciation. Il note d'ailleurs chacune des hypothèses au tableau.

Aux moments de la construction du sens du texte, on retrouve moins de phénomènes de reformulation que de questionnement. Dans l'extrait suivant, on voit que l'enseignant pose des questions qui amènent à une réponse, la réponse que l'enseignant attend. Il y a ici toute une construction de la compréhension guidée à partir de ces questions, forme qui n'est pas sans rappeler l'organisation ternaire « question-réponse-validation de la réponse » du dialogue pédagogique ou encore l'analyse de Nonnon (1995) au sujet d'une leçon de lecture méthodique.

277	M : mais en tout cas + on ne sait pas vraiment ce que c'est mais on sait que c'est une ? ¹³	
278		EE : PIÈCE
279	M : une pièce qui est ?	
280		EE : fermée à clé
281	M : 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	M : que c'est interdit d'y entrer + ça peut être dangereux on ne le sait pas +	

13 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.

	Adélaïde	
285		Adélaïde : ou peut-être qu'elle sert à rien
286	M : 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	M : bonne remarque de votre camarade	
289		Charlotte : peut-être qu'il y a des choses secrètes dans cette pièce
290	M : 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	M : intime c'est quoi ?	
294		E : c'est personnel
295		E : c'est un secret
296	M : un SECRET + est-ce que vous êtes d'accord avec ce mot ?	
297		EEE : oui

Extrait 4. Débat en littérature (Deuxième moment du débat).

Scénarisation des contenus : La scénarisation repose sur une alternance de moments de débat et de moments de dialogue pédagogique. Le changement de ces moments et modes d'étayage repose sur des contenus différents. Tout porte à penser dans l'exemple ci-dessus que l'enseignant veut amener les élèves vers l'idée de « secret ». La forme-même des questions de l'enseignant laisse peu de place aux réponses des élèves. Relevons également que les réponses des

élèves sont très courtes à la différence des moments de débats où les élèves ont des prises de paroles plus longues.

Place prise par les sujets-apprenants : Les élèves ont un rôle particulier dans la construction des contenus au cours du débat en littérature. En effet, ils construisent avec l'aide de l'enseignant un contenu collectif au niveau de la compréhension et un contenu individuel au niveau de l'interprétation du texte. D'ailleurs, les interprétations individuelles ne seront pas reprises au tableau par l'enseignant à la différence des réponses permettant de construire la compréhension du texte. Les élèves sont tantôt placés en position haute et tantôt en position basse.

Conclusion

L'étayage de l'enseignant présente donc des variations selon les disciplines. L'enseignant ne conduit pas les débats de la même manière en philosophie, en sciences ou en littérature. L'emploi du questionnement et de la reformulation par l'enseignant me permet de mettre en évidence la place laissée aux sujets-apprenants au cours des débats. Ainsi, si l'enseignant laisse plus de place aux sujets-apprenants au niveau de l'espace interactif, les sujets-apprenants ne sont pas invités à élaborer les contenus de la même manière suivant les débats. Alors qu'en philosophie, les sujets-apprenants sont auteurs des contenus, on ne peut pas en dire autant en sciences ou en littérature. Certes, ils participent à l'élaboration des contenus, mais leur participation est plus contrainte. Sans doute est-ce la discipline qui les y contraint.

Bien que dans ma thèse je me centre essentiellement sur l'étayage de l'enseignant, le passage par le concept de médiation mérite approfondissement. L'idée de médiation vers des contenus m'invite à questionner l'expertise de l'enseignant par rapport aux contenus eux-mêmes. En quoi le fait que l'enseignant se considère expert de sa discipline oriente-t-il son étayage ?

Instructions officielles citées

- MEN., 2002, *Programmes de l'école primaire – cycle des approfondissements*, Paris : CNDP.
- MEN., 2008, *Programmes de l'école primaire – cycle des approfondissements*, Paris : CNDP.

Bibliographie

- BAKTHINE M., 1984, *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard.
- BERTON B., 2011, *Philosophie en débat à l'école primaire*, mémoire de master 2, Université de Lille 3.
- BOUCHARD R., 1984, « Pour une méthodologie générale d'analyse des échanges verbaux en classe », dans BOUCHARD R. (éd.), *Les Échanges langagiers en classe de langue*, Grenoble : Ellug, p. 73-110.
- BRUNER J.-S., 1983, *Savoir faire, savoir dire*, Paris : PUF.
- DAUNAY B., 2010, « Système didactique – triangle didactique », dans REUTER Y. (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : De Boeck, p. 207-213.

- DAUNAY B., 2010, « Français et littérature : une ou des disciplines ? », *Le français aujourd'hui*, n° 168, p. 23-30.
- DAUNAY B. et REUTER Y., 2013, « Penser et problématiser les contenus disciplinaires : un enjeu fondamental pour les didactiques », dans DAUNAY B., REUTER Y., THEPAUT A. (éd.), *Les Contenus disciplinaires. Approches comparatistes*, Villeneuve d'Ascq : Les Presses Universitaires du Septentrion, p. 21-34.
- DIAS-CHIARUTTINI A., 2010, *Le Débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture et de la littérature à l'école*, thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Lille 3.
- DOLZ J. et SCHNEUWLY B., 1997, « Les Genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement », *Repères*, n° 15, p. 27-40.
- DOLZ J. et SCHNEUWLY B., 1998, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris : ESF.
- FLORIN A., 1989a, *Pratiques du langage à l'école maternelle : les conversations maître-élève*, thèse de doctorat, Université de Poitiers.
- FLORIN A., 1989b, « Modèles éducatifs à l'école maternelle : des textes officiels aux pratiques des classes », *Enfance*, n° 42-43, p. 75-93.
- FRANCOIS F., 1990, *La Communication inégale : heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- GOODY J., 1979, *La Raison graphique*, Paris : Les Editions de Minuit.
- GRANDATY M., 2001, « Conduites discursives et gestion monogérée des interactions », dans GRANDATY M. et TURCO G. (éd.), *L'Oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction des savoirs à l'école primaire*, Paris : INRP, p. 359-397.
- GRANDATY M. et CHEMLA M.-T., 2004, « Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage : les étayages », dans GARCIA-DEBANC C. et PLANE S. (éd.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Paris : Hatier, p. 173-214.
- HASSAN R., 2012, « La Didactique de l'oral, d'un chantier à l'autre », *Repères*, n° 46, p. 111-129.
- HUSSON L., 2007, « Contexte idéologique et théorique », dans BILLOUET P. (éd.), *Débattre. Pratiques scolaires et démarches éducatives*, Paris : L'Harmattan, p. 15-39.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1988, « La Notion de "place" interactionnelle ou les taxèmes. Qu'est-ce que c'est que ça ? », dans COSNIER J., GELAS N. et KERBRAT-ORECCHIONI C. (éd.), *Echanges sur la conversation*, Lyon : CNRS, p. 185-198.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1992, *Les Interactions verbales*, Tome 2, Paris : Armand Colin.
- LAHANIER-REUTER D. et REUTER Y., 2004, « L'Analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique », dans FALARDEAU E., FISHER C. et SORIN N. (éd.), *Les Voies actuelles de la recherche en didactique du français*, Québec : Presses de l'Université Laval, p. 27-42.
- MARCHAND F., 1971, *Le Français tel qu'on l'enseigne à l'école élémentaire*, Paris : Larousse.
- NONNON E., 1995, « Prise de parole autour des textes et travail sur l'oral au lycée », *Recherches*, n° 22, p. 101-150.
- NONNON E., 1997, « Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus du discours », *Enjeux*, n° 39/40, p. 12-49.
- REUTER Y., 2007, « Statut et usage de la notion de genre en didactique(s) », *Le Français aujourd'hui*, n° 159, p. 11-18.
- SINCLAIR J. et COULTHARD R., 1975, *Toward an analysis of discourse: the english used by teachers and pupils*, London : Oxford University Press.

- SOUPLET C., 2012, *Apprendre en histoire à l'école élémentaire: analyse didactique de l'activité cognitivo-langagière en classe*, thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Lille 3.
- VOLTEAU S. et GARCIA-DEBANC C., 2008, « Gérer les reformulations : un geste professionnel. Influence des objets enseignés sur les types de reformulation », dans BUCHETON D. et DEZUTTER O. (éd.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, Bruxelles : De Boeck, p. 191-212.