

Les contenus disciplinaires ignorés par les enseignants

Ces contenus sont ignorés dans la mesure où les enseignants ne reprennent pas ces contenus amenés et construits par les élèves. Nous relevons essentiellement ces contenus dans les classes à pédagogie alternative, bien que nous n'en fassions pas un élément caractéristique de ces classes.

Dans la classe n°3 à pédagogie Freinet, deux interventions d'un élève, M'Hand, relèvent selon nous d'un contenu disciplinaire :

DL3 79 M'HAND : il y a un truc bizarre on dirait parce que + parce que ++ on dirait elle est pas triste la fin / enfin on sait pas si c'est pas triste car l'histoire elle le dit pas + elle dit rien + sauf quand elle voit sa grand-mère elle est contente mais à la fin on sait pas + en fait ils ont pas décrit ou écrit qu'elle était triste ou pas

- DL3 98 M'HAND : au début quand elle est triste + on sait pas si elle est triste car personne (n') est à sa place + et après on ne dit pas qu'elle est triste + comment vous pouvez dire qu'elle est triste ou non ? c'est pas écrit
- DL3 100 M'HAND : comme ça on comprendrait mieux + c'est trop difficile de dire si c'est triste ou joyeux si l'auteur il dit pas ce qu'il veut dire

M'Hand ne prend la parole que tardivement dans le débat, après avoir laissé ses camarades parler, pour faire part de son embarras pour répondre à la question posée par l'enseignante. Rappelons que la question posée aux élèves consiste à préciser si le conte *La petite marchande aux allumettes* est un conte triste ou joyeux (C3 DL3 52 M). Au-delà du fait que M'Hand ne comprend pas les interventions des élèves, il met en évidence un contenu disciplinaire essentiel, selon nous. En effet, M'Hand se demande dans quelle mesure il est possible d'avoir un discours sur le texte littéraire si l'auteur ne donne pas d'éléments suffisants pour le faire. M'Hand sait effectivement que le personnage vit des choses tristes mais ne sait pas pour autant si ce personnage est triste. M'Hand s'interroge ici sur la construction-même de la narration et sur l'acte de lire. Plus précisément encore, cet élève s'interroge sur l'acte-même d'interprétation des textes littéraires : l'interprétation suppose-t-elle de lire seulement sur les lignes et entre les lignes, ou suppose-t-elle de lire derrière les lignes ? Et de là, comment faire pour interpréter ce qui n'est pas dit dans le texte littéraire ? M'Hand, par son questionnement, construit donc un contenu disciplinaire.

Ce contenu est reformulé par l'enseignante mais l'hétéro-paraphrase ne permet pas de mettre au jour ce contenu. L'enseignante reprend les propos de M'Hand (éléments surlignés en gris) et enchaîne sur la reformulation d'une autre intervention d'un élève.

DL3 80 M :

je vois enfin je sais pas si tout le monde a bien compris ce que tu viens de dire M'Hand + je vais essayer de reformuler ce que tu as voulu dire M'Hand ++ M'Hand nous dit que dans l'histoire si on parle de tristesse c'est des choses que nous on comprend par rapport au fait que cette petite fille est dans la rue + elle a froid et doit vendre des allumettes pour pouvoir aider sa famille à vivre & on se dit ça c'est triste MAIS par contre + à aucun moment l'auteur nous dit + cette petite fille est triste + par contre tu as raison M'Hand ++ on sait quand elle est joyeuse ++ alors c'est vrai qu'on (n') arrive pas trop à trancher ++ MAIS moi par contre il y a quelque chose qui m'interroge dans ce qu'a dit Kalvin + pour caricaturer + il nous dit moi je pense que cette histoire au début elle est triste et à la fin elle est heureuse + et moi ce que je comprends de l'histoire c'est qu'au début la petite fille est vivante et à la fin elle est morte

De la même manière, dans la classe n°4, des élèves s'interrogent sur le fait qu'il n'y ait qu'un seul personnage dans l'histoire. S'en suit alors une réflexion sur la posture de l'auteur dans l'extrait présenté dans le tableau n°91 ci-dessous. Selon nous, ce contenu est également un contenu ignoré par l'enseignante :

| TP | M | E |
|-----|---------------------------|--|
| 198 | | Jean : peut-être que c'est à cause de l'auteur que le petit garçon est tout seul |
| 199 | pourquoi tu dis ça Jean ? | |
| 200 | | Jean : c'est l'auteur qui a décidé de mettre le petit garçon tout seul + il doit avoir ses raisons |
| 201 | d'accord + Gatien | |
| 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 + si je reviens à mon exemple d'Harry Potter l'auteur il a |

| | | |
|-----|--|---|
| | | voulu qu'il y ait plein de personnages / |
| 203 | | Jakob : d'abord c'est pas un homme qui a écrit l'histoire d'Harry Potter c'est une femme |
| 204 | | Gatien : oui ben peut-être que l'auteur du livre il n'aimait pas être accompagné donc il a fait un seul personnage et que:: l'auteuse d'Harry Potter / |
| 205 | on dit l'auteur aussi | |
| 206 | | Gatien : ben peut-être que l'auteur d'Harry Potter elle aimait l'ambiance et être accompagnée ++ et pour revenir à la couverture du livre c'est bizarre tout ce noir car on ne sait pas trop à quoi s'attendre + on ne sait pas si ça va être violent ou triste ou si ça va faire peur + c'est différent d'une BD parce que sur un BD on voit déjà quelque actions sur la couverture + donc on sait déjà à quoi s'attendre par exemple dans vingt mille lieux sous les mers de Jules Verne on voit déjà qu'il y aura des monstres + mais là on ne sait rien du tout |
| 207 | là on ne sait pas trop + alors Adélaïde | |
| 208 | | Adélaïde : je ne suis pas du tout du tout du tout d'accord avec Gatien + c'est pas parce qu'un auteur aime les films d'horreur qu'il va se mettre à écrire que des histoire d'horreur |
| 209 | c'est intéressant ce que vous dites sur l'auteur | |
| 210 | | Adélaïde : ben oui + c'est pas parce qu'il a fabriqué ce livre qu'il aime bien être tout seul ou qu'il a pas d'amis + c'est juste lui qui a choisi ce style |

Tableau 89 : Extrait n°1 du débat en lecture-littérature de la classe n°4

Les élèves s'interrogent dans l'extrait ci-dessus sur la distinction entre l'auteur et le narrateur. En somme, les élèves se demandent si l'auteur rend compte de ses propres émotions et de ses envies au moment de la narration ; il est donc question de la figure de l'auteur dans le texte. Nous considérons ce contenu disciplinaire comme ignoré par l'enseignante car bien qu'elle souligne l'intérêt de ce qui est dit (C4 DL4 209 M : « *c'est intéressant ce que vous dites sur l'auteur* »), elle ne le questionne pas pour autant pour en faire un contenu explicite.

Des contenus disciplinaires peuvent ainsi être identifiés comme ignorés par les enseignants au cours des débats en lecture-littérature.

Eléments de conclusion pour le débat en lecture-littérature

Au niveau des contenus, nous relevons donc un mouvement de balancier dans la scénarisation des contenus, alternant les moments où les enseignants *valorisent* tous les contenus amenés par les élèves (formulation d'hypothèses interprétatives) et les moments où les enseignants *vérifient* les contenus pré-construits au regard du texte littéraire. Cette scénarisation des contenus au cours du débat en lecture-littérature nous amène à identifier les contenus visés par les enseignants :

- Des contenus disciplinaires d'ordre procédural (rapport au texte littéraire et à son interprétation). Ces contenus consistent à montrer que tout texte littéraire dont le sens est ouvert supporte une interprétation personnelle.
- Un autre contenu disciplinaire autour de l'erreur interprétative. Le fait que les enseignants autorisent toutes les interprétations, voire même ; les encouragent, fait que même des erreurs interprétatives sont validées (Dias-Chiaruttini, 2008). L'erreur interprétative pourrait alors être analysée un contenu visé, mais ignoré de l'enseignant.

3. Le débat en sciences

Le débat en sciences est présenté aux élèves comme une modalité de découverte et de construction des contenus. On relève d'ailleurs dans les débats des moments où les enseignants signifient explicitement cela aux élèves. Par exemple, dans la classe n°1, l'enseignant précise l'intérêt de découvrir les contenus au fur et à mesure de l'avancée des séances de sciences, comme l'extrait présenté dans le tableau n°92 à la page suivante le montre.

| TP | M | E |
|-----|---|--|
| 247 | voilà ++ exactement + c'est parce que la nourriture qui devait passer dans le tuyau dont je ne vous dis pas le nom volontairement est passée dans le tuyau respiratoire qu'on appelle ++ la trachée | |
| 248 | | ANDY : pourquoi vous voulez pas nous dire le nom ? |
| 249 | parce qu'on le découvrira quand on travaillera la digestion plus tard + et parce que c'est bien de découvrir de nouvelles choses à chaque fois ++ ensuite qu'est-ce qui se passe ? | |

Tableau 90 : Extrait n°3 du débat en lecture-littérature de la classe n°1

Par exemple encore, l'enseignante de la classe n°3 explique aux élèves que le but du débat n'est pas de donner des réponses mais d'essayer de voir ce qui est possible et impossible dans les conceptions premières des élèves. C'est du moins ce qu'on peut interpréter de son intervention en ouverture de la première séquence discursive :

DS3 90 M :

[...] je n'apporterai AUCUNE réponse + je ne dirai pas oui c'est ça non c'est pas ça + le but du débat est autre + vous allez venir au tableau ++ expliquer votre schéma le plus clairement possible ++ et puis après avec les copains + alors on va se faire ça sur le temps d'un petit sablier de deux minutes comme ça ce sera cadré ++ on va essayer de voir ++ qu'est ce qui est POSSIBLE dans le schéma ? est ce que l'explication que vous nous donnez elle semble possible ? + ou est ce qu'elle est impossible ? ++ et pourquoi ? & pourquoi est ce qu'elle est impossible ? qu'est ce qui est impossible dans le schéma ? + qu'est ce qui va manquer dans votre schéma pour que ça devienne possible ? + et par contre qu'est ce qui est possible ? qu'est ce qui se vérifie dans votre schéma et dans votre explication ? [...]

Le débat est ainsi présenté comme une étape dans la construction des contenus disciplinaires, comme le montrent les extraits ci-dessous. Les contenus construits au cours du débat ont un statut provisoire que les séances de sciences ultérieures permettront de compléter, corriger, valider ou infirmer. Les enseignants insistent d'ailleurs sur le caractère provisoire des contenus construits au cours des débats en sciences et sur la nécessité de confronter ces contenus à des sources authentifiant les savoirs scientifiques (éléments encadrés : documents, livres de sciences, schémas) pour construire des contenus disciplinaires. Il s'agit dans les séances suivant le débat en sciences de vérifier les hypothèses et le caractère provisoire des contenus construits par les élèves (éléments surlignés en gris) :

DS1 279 M : voilà + c'est ce que je vais vous donner plus tard + la semaine prochaine je vais vous montrer un document + vous allez voir vraiment ce qu'il y a à l'intérieur du corps humain + et quand on fait des radios on voit tout de suite où se trouvent les poumons et la cage thoracique

DS1 340 M : la question est très large + on va parler du rôle des poumons du rôle du cœur + on va expliquer le fonctionnement de chaque organe et leur rôle dans la respiration ++ donc pour ce faire + la prochaine fois vous aurez un livre pour deux et on vérifiera nos hypothèses par rapport à ce que nous pensons

DS2 413 M : voilà + on va regarder sur des schémas et dans des livres + que j'aurais sélectionnés & ça nous évitera de tomber sur de fausses informations + et on va voir si on peut valider ou invalider nos hypothèses + si on avait raison sur tout + si on avait raison sur certaines choses + si on avait tort + si:: des choses étaient correctes mais il faut rajouter et compléter

DS3 240 M :

bon on va s'arrêter là + on a vu que l'oxygène circulait dans le corps par des tuyaux qui passaient par les poumons et le cœur puis vers les organes mais on ne sait pas vraiment ce qu'il y a dans les tuyaux + vous avez parlé d'air + d'oxygène + de nourriture et de sang + vous cherchez et on avancera ensemble

Le débat est ainsi une modalité pédagogique retenue par les enseignants pour construire des contenus. On retrouve d'ailleurs, tout comme pour le débat en philosophie et en lecture-littérature, une mise en scène des contenus, organisée par l'enseignant. Les contenus disciplinaires sont ainsi organisés, valorisés et d'autres contenus sont empêchés.

3.1. Des contenus organisés

3.1.1. Une organisation logique des contenus

Le débat en sciences est un moment clairement scénarisé par les enseignants dont le but est « *d'identifier les différentes conceptions proposées par les différents groupes + les différentes hypothèses de la classe* » (C1 DS1 141 M). On relève dans les quatre classes observées des choix de scénarisation différentes. Pour les classes à pédagogie alternative, les enseignantes décident de faire passer tous les groupes afin que tous les élèves présentent leurs conceptions premières. Cette présentation se fait dans un ordre déconcerté, l'important étant que chacun puisse présenter son travail. Dans les classes à pédagogie classique, les enseignants choisissent les productions qui seront présentées au groupe-classe (classe n°1) et ordonnent la présentation des productions (classes n°1 et n°2).

En effet, dans la classe n°1, l'enseignant ne choisit que quatre groupes, soit huit élèves sur les 23 que compte la classe. Il sélectionne ainsi *a priori* certains contenus disciplinaires utiles au bon déroulement de la séance. La progression s'organise autour des hypothèses des quatre groupes, présentées à la page suivante.

- Hypothèse 1** 84 ADELAIDE : l'air passe d'abord par le nez ou la bouche et puis il passe par les poumons et il ressort
- Hypothèse 2** 103 MATHILDE: ben ++ l'air il passe par le nez + et puis après + il va dans un poumon + et après il va dans l'autre poumon et ensuite il ressort par la bouche
- Hypothèse 3** 148 VINCENT : alors moi + je crois que euh + je pense que euh + que l'air passe soit par la bouche soit par le nez
150 VINCENT : et après + l'air il passe par le tuyau de la respiration et il se sépare en deux tuyaux
- Hypothèse 4** 173 JULIETTE : on a fait comme les autres groupes + ben + on respire euh + on inspire soit par le nez soit par la bouche mais + euh + on pense aussi qu'il y a de l'air qui va dans le cœur ++ on pense qu'on respire avec le cœur

Notons que ces hypothèses sont progressives dans le sens où chacune d'entre elles propose une variante ou amène un contenu nouveau. L'enseignant a clairement choisi cet ordre d'exposition des contenus, puisque se rendant compte à un moment du débat que l'ordre ne conviendrait pas pour la scénarisation prévue, il change l'ordre des groupes :

- DS1 141 M : alors + je voudrais faire venir le groupe trois car leur schéma est quelque peu différent +++ d'ailleurs j'aurais peut-être dû faire <M intervertit les deux derniers schémas. Les élèves concernés par la troisième affiche avancent vers le tableau> ++ on va le mettre là (silence de 7 s) oui on va d'abord faire venir Vincent + allez on t'écoute + tu vas nous expliquer ton schéma + et le dernier groupe s'expliquera après

Les élèves sont conscients de la mise en scène des contenus organisée par l'enseignant et « jouent le jeu » qui est prévu pour eux. Dans la classe n°1, une élève se trompe d'ailleurs et propose à l'enseignant de regarder dans un livre de sciences pour avoir la réponse à la question que ce dernier pose aux élèves (C1 DS1 117 Mélissa : « si on regarde un schéma du corps on aura la réponse + on pourra voir si les poumons sont reliés ou non »). L'enseignant

ne répond pas à la proposition de Mélissa, ne faisant qu'une reprise de son intervention (C1 DS1 118 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* »).

3.1.2. Une organisation scientifique des contenus

Dans la classe n°2, l'enseignante choisit également l'ordre de présentation des groupes. Les hypothèses allant des moins vraisemblables au plus vraisemblables sont présentées. L'hypothèse émise par le premier groupe, selon laquelle le volcan entrerait en activité sous l'effet de la chaleur du soleil (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* ») est discutée et progressivement abandonnée au profit de l'hypothèse du dernier groupe, pour qui les éruptions volcaniques seraient le résultat d'une combinaison chimique entre du gaz et de la chaleur (C2 DS2 266 Tinaly : « *en fait nous ++ on croit que:: la lave elle se produit dans la chambre volcanique + qui est euh tout en bas du volcan + et il y a du gaz qui se mélange avec des choses + ensuite avec la chaleur ça monte et la chambre volcanique se casse + donc la lave monte monte et il y a une éruption volcanique* »). Bien que cette hypothèse soit contestable et partiellement inexacte, elle paraît être la plus vraisemblable pour les élèves.

Notons également que les enseignants des classes n°1 et 2 laissent plus de temps aux élèves pour discuter des hypothèses les plus vraisemblables d'un point de vue scientifique. Les tableaux n°93 et n°94 à la page suivante relevant le nombre de tours de parole afférant à chacune des hypothèses émises par les élèves, montrent que les hypothèses les moins vraisemblables sont finalement moins discutées que les autres.

| | Hypothèse n°1 | Hypothèse n°2 | Hypothèse n°3 | Hypothèse n°4 |
|----------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Nombre de tours de paroles | 21 | 39 | 30 | 65 |

Tableau 91 : Nombre de tours de paroles autour des hypothèses émises par les élèves dans la classe n°1

| | Hypothèse n°1 | Hypothèse n°2 | Hypothèse n°3 | Hypothèse n°4 | Hypothèse n°5 | Hypothèse n°6 |
|----------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Nombre de tours de paroles | 34 | 32 | 32 | 85 | 65 | 123 |

Tableau 92 : Nombre de tours de paroles autour des hypothèses émises par les élèves dans la classe n°2

L'enseignante de la classe n°2 aura même de la difficulté pour fermer la séquence discursive n°6, les élèves discutant autour de l'hypothèse n°6, soit l'hypothèse la plus vraisemblable. A deux reprises, l'enseignante informe les élèves que ce sera la dernière question (C2 DS2 353 M : « *allez une dernière question* » ; C2 DS2 383 M : « *alors Brad dernière question* »). On note qu'elle ne clôt pas la séquence discursive car les échanges entre les élèves participent à la construction des contenus scientifiques visés par cette dernière.

Au-delà de la durée des échanges autour des hypothèses, on relève également l'emploi d'une terminologie scientifique de plus en plus construite au fur et à mesure de l'avancée du débat dans la classe n°2. En effet, le relevé des occurrences lexicales liées aux volcans atteste d'un lexique de plus en plus précis et cohérent, comme le montre le tableau n°95 ci-dessous :

| Groupe 1 | Groupe 2 | Groupe 3 | Groupe 4 | Groupe 5 | Groupe 6 |
|--------------------|----------|---------------------|----------------|---------------------|---------------------|
| Lave | Lave | Lave | Lave | Lave | Lave |
| Volcan | Volcan | Volcan | Volcan | Volcan | Volcan |
| Volcan en éruption | Fumée | Eruption volcanique | Parois | Noyau | Eruption volcanique |
| | | | Fumée toxiques | Manteau | Noyau |
| | | | | Plaques tectoniques | Chambre volcanique |

Tableau 93 : Relevé des occurrences lexicales liées au volcanisme dans la classe n°2

La présence progressive de termes scientifiques liés au volcanisme dans les productions des élèves est un critère pris en compte par l'enseignante pour organiser la présentation des affiches. Cet élément tout comme la prise en compte de la progressivité des hypothèses participe à la mise en scène des contenus par l'enseignant. L'importance du « scénario » permet à l'enseignant, selon Patricia Schneeberger (2009, p. 282), de « tenir le cap sur les apprentissages tout en invitant les élèves à s'exprimer ». L'enseignant est effectivement pris en tension entre la construction des contenus disciplinaires en jeu et la volonté de laisser les élèves présenter leurs conceptions premières. De fait, la mise en scène des contenus est, en quelque sorte, le fil rouge didactique de l'enseignant ; tout contenu disciplinaire attendu étant valorisé et les autres étant empêchés.

3.2. Des contenus construits valorisés

On relève dans les classes observées des procédures permettant aux enseignants de valoriser les contenus attendus. Parmi ces procédures de mise en scène des contenus, nous relevons l'importance des pratiques langagières de reformulation des enseignants ainsi que leurs pratiques d'inscription au tableau et sur des affiches.

3.2.1. Des contenus valorisés reformulés par l'enseignant

Les enseignants des quatre classes observées utilisent la reformulation pour valoriser des contenus amenés et construits par les élèves. A la différence des débats en philosophie et en lecture-littérature, les reformulations des propositions des élèves ne sont pas de des hétéro-reprises, mais des reformulations avec des ajouts. Relevons par exemple, un extrait du débat de la classe n°1 présenté dans le tableau n°96 à la page suivante, échange dans lequel l'enseignant, après avoir écouté les élèves, valorise des contenus amenés par les élèves, notamment l'idée de la circulation de l'air dans le corps et que l'air est à la fois inspiré et expiré.

| TP | M | E |
|-----|--|---|
| 134 | | Inameiy : le cœur quand ça bat ça lâche du sang |
| 135 | | M'Hand : Kalvin |
| 136 | attends M'Hand + je ne suis pas sûre qu'Inameiy ait terminé | |
| 137 | | Inameiy : j'ai dit ça parce que MANSSOUR DIN a dit le contraire |
| 138 | non MANSSOUR DIN a dit + que le cœur avait besoin de tuyau(x) pour ? | |
| 139 | | Mansour Din : oui il faut des tuyaux pour apporter du sang dans le cœur parce que sinon le cœur il peut pas fonctionner |
| 140 | ah donc toi tu parles de tuyau(x) pour que le sang entre dans le cœur et toi tu parles de tuyau(x) pour que le sang sorte + c'est ça ? | |
| 141 | | Mansour Din : oui |

Tableau 95 : Extrait n°1 du débat en sciences de la classe n°3

Parfois même, les contenus que les enseignants identifient comme en lien avec les contenus disciplinaires à construire sont réfutés par les élèves, comme dans l'extrait suivant de la classe n°1 repris dans le tableau n°98 et présenté à la page suivante. L'enseignant propose une reformulation pour clarifier la proposition, or cette reformulation ne correspond pas à la proposition-source. Les éléments surlignés en gris montrent les éléments reformulés par l'enseignant d'une part et réfuté par Juliette.

| TP | M | E |
|-----|---|--|
| 165 | | Charlotte : oui mais monsieur il y a un problème + on ne peut pas inspirer et expirer en même temps |
| 166 | tu penses qu'il y a un tuyau qui est dédié à l'inspiration et un autre pour l'expiration ? comme pour euh | |
| 167 | | Vincent : comme pour le deuxième groupe |
| 168 | | Juliette : non c'est pas vraiment ce qu'ils ont dit le deuxième groupe ++ non le deuxième groupe ils ont dit que l'air entraînait par un poumon et ressortait par un autre poumon + ils n'ont pas dit qu'il y avait des tuyaux + il y a un poumon pour inspirer et un autre pour expirer |
| 169 | d'accord + donc ça c'est moi qui le rajoute + c'est moi qui l'ai mal pensé | |

Tableau 96 : Extrait n°2 du débat en sciences de la classe n°1

Arrêtons-nous encore sur la classe n°4. Au cours de la phase de retour sur le débat, l'enseignante souligne les découvertes des élèves faites au cours de la phase de débat (éléments surlignés en gris), en les mettant en valeur (C4 DS4 257 M : « *et VOUS avez découvert plein de choses + PLEIN PLEIN de choses ++ et il y a des choses qui sont tout à fait justes* »).

| TP | M | E |
|-----|---|----------------------------------|
| 255 | alors est-ce que ça ++ est-ce que ça vous a appris des choses de réfléchir comme ça ? + est-ce que vous avez l'impression d'avoir mieux compris certaines choses ? | |
| 256 | | Adélaïde : j'ai pas tout compris |
| 257 | et alors + quelle(s) question(s) tu te poses encore à la fin du débat ? ++ personne ? +++ ALORS +++ j'ai sorti le dossier sur l'appareil digestif + donc quand on digère qu'est-ce qui se passe ? + alors on va découvrir toutes les étapes de la digestion + et VOUS avez découvert plein de choses + PLEIN PLEIN de choses ++ et il y a des choses qui sont tout à fait justes + qu'est-ce que vous avez compris d'intéressant (silence de 7s.) | |

| | | |
|-----|--|--|
| 258 | | Mathilde : mais on (n')est pas sûr que ce soit bon |
| 259 | | Agathe : oui mais est-ce que vous pouvez dire comment ça marche + parce que si on a fait tout ce travail on veut savoir sinon CA sert à rien ? |
| 260 | oui je vais vous le dire mais du coup + le fait de réfléchir comme ça avant vous allez mieux comprendre +++ vous avez cherché cherché cherché + et il y a beaucoup de choses que vous savez déjà + oui Tipie | |

Tableau 97 : Extrait n°1 du débat en sciences de la classe n°4

La scénarisation des contenus amène l'enseignant à reformuler les propositions des élèves pour mettre en évidence des contenus élaborés par les élèves. Une autre voie pour valoriser les contenus disciplinaires est l'inscription des contenus au tableau.

3.2.2. Des contenus valorisés inscrits au tableau

Les enseignants des classes à pédagogie classique utilisent le tableau ou des affiches, comme nous l'avons mis en évidence pour le débat en philosophie. Ces écrits que nous considérons comme des écrits émergents permettent de valoriser les contenus construits au cours du débat. Le tableau noir joue un rôle très important dans la scénarisation des contenus pour deux raisons. Tout d'abord, le tableau noir devient le lieu d'exposition des affiches des élèves puisque ces derniers affichent leur production au tableau le temps de la présentation. Dans les classes n°1, n°2 et n°4, les productions restent affichées au tableau afin que les élèves aient sous les yeux toutes les productions de la classe alors que les productions ne restent affichées que durant le temps de la présentation du groupe d'élève en question dans la classe n°3. Le tableau noir joue donc un rôle essentiel dans la présentation des contenus amenés par les élèves.

Dans les classes à pédagogie classique, le tableau noir constitue un véritable outil de valorisation des contenus. En effet, les contenus amenés par les élèves et sélectionnés par l'enseignant vont progressivement changer de statut pour devenir des contenus institutionnalisés. En ce sens, le tableau noir joue ici un rôle crucial dans la scénarisation des

contenus, l'enseignant faisant du tableau un révélateur de contenus. Attardons-nous sur les classes n°1 et 2 pour identifier plus précisément le rôle du tableau dans la scénarisation des contenus prévue par les enseignants.

A la suite du débat, l'enseignant de la classe n°1 note les hypothèses émises par les élèves au tableau. La trace collective, écrite au tableau noir par l'enseignant, reprend d'ailleurs la même organisation que l'ordre prévu par l'enseignant, dans le sens où chacune des hypothèses formulées par les élèves complète la précédente :

Ce que nous pensons :

- L'air va dans les poumons en passant par le nez ou la bouche puis la trachée. (Vincent, Charlotte G.)
- L'air nous donne de l'oxygène. (Charlotte P.)
- Il y a de l'air dans le cœur grâce aux poumons. (Bastien)
- Il y a de l'oxygène dans le cœur grâce aux poumons (Adélaïde)

Figure 46 : Eléments notés au tableau par l'enseignant de la classe n°1 à la suite du débat en sciences

Notons que l'enseignant inscrit le nom des élèves ayant émis les hypothèses. Les contenus sont donc valorisés et personnalisés.

Dans la classe n°2, le tableau fait partie intégrante du débat. Comme nous pouvons le voir sur la photo ci-dessous à la page suivante, le tableau s'organise en trois espaces distincts (Lepoivre-Duc, 2011). L'espace à droite reprend les hypothèses émises par les élèves, l'espace central est l'espace de présentation des productions des élèves et l'espace à gauche, constitué d'une affiche, comporte les questions que les élèves se sont posées au cours du débat.



Figure 47 : Organisation du tableau de la classe n°2 au cours du débat en sciences

Toutes les propositions des élèves ont été reprises au tableau, dans l'ordre prévu et initié par l'enseignante de la classe n°2. Soulignons que ces prises de notes ont été faites par l'enseignante au cours du débat. La valorisation des contenus s'est donc construite au cours du débat, afin que les élèves puissent prendre conscience des contenus construits.

Les écrits occupent une place considérable dans le débat en sciences, comme l'atteste l'observation des classes et plus précisément les deux premières classes. Comme le soulignent Brigitte Peterfalvi et Anne Vérin (2009, p. 25), l'enseignant dispose « d'un éventail de configurations d'alternances écrit-oral » pour mener les séances de sciences. Distinguons, à la suite des deux auteures précitées les écrits individuels ou en groupe, soit les affiches réalisées par les élèves avant le débat, et les écrits collectifs réalisés au tableau par l'enseignant. L'utilisation de ces écrits permet aux élèves de passer d'une première phase de débat en groupe, autour de la collaboration et de la négociation de l'affiche, à une seconde phase de débat collectif, soit le débat en sciences proprement dit. Les écrits collectifs composés de propositions individuelles recueillies par l'enseignante et de questions posées par les élèves au cours du débat, permettent l'établissement d'un « répertoire » (Peterfalvi & Vérin, 2009, p. 235) des contenus construits par le groupe-classe. Au-delà du rôle de révélateurs de contenus, le tableau noir « joue également le rôle de texte du savoir accepté par le groupe-classe et se transforme en même temps que la compréhension se modifie, par un processus de négociation entre les élèves et l'enseignant » (Peterfalvi & Vérin, 2009, p. 237).

Ainsi, les enseignants valorisent des contenus disciplinaires en reprenant les contenus construits par les élèves au cours du débat mais également en les inscrivant au tableau. Si des contenus sont organisés, sélectionnés et valorisés par les enseignants, d'autres sont empêchés.

3.3. Des contenus empêchés

Au cours des débats en sciences, nous relevons également des contenus empêchés. Par contenus empêchés, nous entendons les contenus amenés ou élaborés par les élèves mais ignorés ou rejetés par les enseignants au cours du débat. En effet, tout ce qui ne fait pas partie de la progression prévue par l'enseignant n'est pas repris par ce dernier. Certains contenus mobilisés par les élèves ne sont donc pas considérés par l'enseignant comme faisant partie du bon milieu (Brousseau, 1998). Sont retenus les éléments entrant dans la progression prévue et qui participent à la construction des connaissances scientifiques sur les notions en jeu. Relevons quelques-uns des contenus empêchés dans la classe n°1.

Un contenu peut être empêché car amené trop rapidement. Au cours du débat de la classe n°1, une élève intervient en précisant des éléments qui pourraient faire avancer la réflexion (C1 DS1 181 Adélaïde : « euh + ben quand on respire + il y a de l'oxygène + l'oxygène va dans le cœur + pour que le cœur batte + et ensuite il passe dans le sang »). Or cette intervention arrive trop tôt dans la progression prévue par l'enseignant. Ce contenu ne sera pas repris au cours du débat mais durant la phase de synthèse. Ce contenu figurera d'ailleurs dans les hypothèses retenues par la classe et écrites au tableau. Nous retrouvons ici l'idée précédemment développée pour le débat en lecture-littérature concernant le temps didactique. Les enseignants empêchent les contenus qui n'entrent pas dans la scénarisation planifiée et qui ne respectent pas le temps didactique planifié.

D'autres contenus sont empêchés voire rejetés par l'enseignant parce qu'ils ne correspondent pas à la question posée. Dans l'extrait présenté dans le tableau n°100 à la page suivante, l'enseignant de la classe n°1 recentre le débat sur la question posée à deux reprises, même si les contenus mobilisés par les élèves sont exacts.

| TP | M | E |
|-----|--|---|
| 288 | | Anthony : monsieur + on n'expire pas de l'oxygène mais on expire du CO2 |
| 289 | est-ce qu'on a parlé d'oxygène pour l'instant + est-ce qu'on a parlé pour l'instant de la composition de l'air ? | |
| 290 | | Anthony : <u>non</u> |
| 291 | <u>on a juste</u> demandé où va l'air + essayons de rester dans le sujet++ ça va être l'objet d'une autre question + on essayera de savoir de quoi est composé l'air et là tu pourras dire ce que tu penses + pour l'instant on en est dans où va l'air quand on respire | |
| 292 | | Joseph : monsieur + moi je pense que l'air ça ne sert pas qu'à respirer |
| 293 | je n'ai pas demandé à quoi sert l'air mais j'ai demandé où va l'air quand je respire | |

Tableau 98. Extrait n°3 du débat en sciences de la classe n°1

A la différence du débat en philosophie où tous les contenus étaient systématiquement repris, les enseignants ne prennent en compte que les contenus qui respectent la scénarisation prévue, dans le cadre disciplinaire donné.

Eléments de conclusion

La mise en scène du débat orchestrée par l'enseignant met en évidence les contenus construits. La valorisation de certains contenus par les enseignants au cours de la séance permet d'identifier les contenus visés au cours du débat :

- Des contenus disciplinaires déclaratifs: des connaissances scientifiques liées aux notions scientifiques en jeu (la respiration pour la classe n°1 ; le volcanisme pour la classe n°2 ; le rôle de la circulation sanguine dans la respiration pour la classe n°3 et la digestion pour la classe n°4).

- Des contenus disciplinaires d'ordre procédural : la construction d'un « espace problème » (Orange, 2003) en sciences où toutes les propositions des élèves seront successivement analysées comme des explorations du champ des possibles. La classe se transforme ainsi en lieu de construction progressive et collaborative de contenus scientifiques. L'intervention d'un élève (C1 DS1 248 E) semble confirmer cette hypothèse. Lorsque cet élève demande à l'enseignant pourquoi il ne veut pas donner la réponse précise à la question posée du débat, l'enseignant rétorque que « *c'est bien de découvrir de nouvelles choses à chaque fois* ». Le débat observé a pour but non pas de convaincre les élèves de la pertinence des hypothèses avancées, mais bien de créer un espace de problématisation (Orange, 2002, 2012), pour faire, *in fine*, progresser leurs connaissances.

Conclusion du chapitre 10

L'enjeu de ce chapitre était de mettre en évidence la gestion des contenus par les enseignants au cours des débats en lecture-littérature, en sciences et en philosophie. L'analyse des pratiques langagières de questionnement et de reformulation a permis de mettre en exergue des mises en scènes pour reprendre l'expression de Françoise Cappachi (2006) ou des scénarisations de contenus selon les disciplines (Destailleur-Bigot, 2012 ; Destailleur, *à paraître*).

Scénarisation des contenus au cours du débat en philosophie

L'analyse des pratiques enseignantes observées atteste de l'importance donnée aux contenus amenés et construits par les élèves, pour les enseignants. Le fait que les enseignants valorisent tous les contenus durant les phases de débat proprement dites corrobore cette première conclusion et amène à penser que les élèves ont une position haute (Kerbrat-Orecchioni, 1988) au cours des phases de débat en philosophie. Nous mettons en relation cet élément avec la même conclusion que nous faisons au chapitre précédent, concernant la place que laissent les enseignants aux élèves au cours des débats en philosophie. On peut même aller jusqu'à évoquer une sur-valorisation des propos des élèves. La place des écrits émergents élaborés au cours du débat (classes n°1, n°2 et n°3) montre également l'intérêt

donné aux contenus contruits par les élèves. Nuançons toutefois notre propos en précisant que les enseignants, à l'exception de l'enseignante de la classe n°4, sélectionnent les contenus qui seront retenus, à l'image de l'enseignant de la classe n°1 qui oriente le choix des contenus à exposer sur le « mur des sagesses » dans la classe et de l'enseignante de la classe n°2 qui écrit certains contenus sur une affiche (cf. figure n°46). La scénarisation des contenus s'élabore donc autour de la valorisation puis la sélection des contenus par les enseignants.

Scénarisation des contenus au cours du débat en lecture-littérature

Les contenus visés par les enseignants au cours du débat en lecture-littérature sont mis en scène de manières différentes selon les moments de débat liés à la compréhension et les moments de débat liés à l'interprétation des textes littéraires et selon les objectifs visés, les enseignantes des classes à pédagogie alternative visant la formulation de ressentis sur les textes lus et les enseignants des classe à pédagogie classique orientant leur étayage vers la compréhension et l'interprétation des textes.

Durant les moments de débat liés à la compréhension des textes, on note que les enseignants visent la construction de contenus pré-construits. On parle alors de scénarisation de contenus dans la mesure où les élèves ont à reconstruire les contenus connus et identifiés par les enseignants avant le débat. Au cours des moments liés à l'interprétation des textes, la scénarisation des contenus prévue par les enseignants laisse place à la construction de contenus qui seront tous validés par les enseignants, le but étant que les élèves produisent leur interprétation personnelle du texte littéraire. Rappelons que la prise en compte de toutes les réponses par les enseignants repose sur le déni de l'erreur interprétative (Dias-Chiaruttini, 2008).

Cette analyse donne à voir un système de places (Flahaut, 1978) variant selon les phases de débat pré-citées. En effet, la gestion des contenus peut se comprendre comme des taxêmes (Kerbrat-Orecchioni, 1988), autrement dit, des marqueurs de places. Les élèves ont ainsi une position haute au cours des moments liés à l'interprétation des textes et une position basse au cours des moments liés à la compréhension des textes littéraires. Au-delà de l'analyse de ce système de place, on peut noter l'importance donnée par les enseignants au texte littéraire au cours des débats en lecture-littérature. Le texte occupe effectivement une place considérable

dans les débats, la scénarisation des contenus étant programmée sur la découverte du texte et le rapport au texte littéraire que peuvent avoir les enseignants.

Scénarisation des contenus au cours du débat en sciences

La notion de scénarisation prend un sens considérable au cours des débats en sciences. Les pratiques enseignantes analysées sont en effet organisées sur les contenus scientifiques à construire. Bien que les contenus aient une importance dans la manière dont les enseignants conduisent les débats en sciences, on relève toutefois des différences entre les classes à pédagogie classique et les classes à pédagogie alternative. A la différence des enseignants des classes à pédagogie classique, les enseignantes des classes à pédagogie alternative n'organisent pas la présentation des travaux des élèves : la présentation se fait dans un ordre déconcerté, le but étant que tous les élèves puissent faire part de leurs représentations. Il n'en est pas de même pour les enseignants des classes à pédagogie classique qui scénarisent la présentation des travaux des élèves, la présentation devant permettre la découverte et la construction progressive des contenus scientifiques visés par les élèves. De plus et à la différence des débats en philosophie et en lecture-littérature, les contenus qui ne font pas partie de la scénarisation prévue par les enseignants sont écartés, voire empêchés. Les écrits émergents (Vérin, 1995 ; Garcia-Debanc, 1995 ; Orange, Fourneau et Bourbigot, 2001) jouent également un rôle significatif dans la scénarisation prévue par les enseignants, ces écrits, au tableau (Nonnon, 2000b ; Hassan, 2011b) ou sur affiche (Dufour, 2009, 2013), permettant d'inscrire et de valoriser les contenus construits.

A la suite de ces éléments d'analyse, nous pouvons avancer que les élèves occupent une place particulière au cours des débats en sciences. En effet et bien que les élèves occupent de la place dans les espaces discursifs construits par les enseignants à l'occasion des débats, ils ont une position basse par rapport aux contenus au cours des débats en sciences. Les élèves n'ont finalement qu'à reconstruire les contenus visés par les enseignants selon l'orchestration et la scénarisation prévue.

Terminons en faisant un retour sur la notion de genre de débat que nous tentons de mettre en exergue dans notre travail. Nos résultats nous amènent à penser que le débat en philosophie, en sciences et en lecture-littérature est formalisé par les enseignants de manière disciplinaire. Les débats se donnent ainsi à voir comme des pratiques enseignantes orales de

scénarisation de contenus dont la dimension matérielle, soit la dimension de révélation et d'inscription des contenus, est mise en évidence dans les débats observés.