

Gestion de la dynamique conversationnelle des débats par les enseignants

Introduction

Comment les enseignants mènent-ils les débats en lecture-littérature, en sciences et en philosophie ? Peut-on identifier des variations disciplinaires dans la manière qu'ont les enseignants observés de conduire les débats ?

L'enjeu de ce chapitre est de mettre perspective la gestion du cadre émergent (Bouchard & Traverso, 2006) par les enseignants. Plus précisément, nous nous intéressons ici à la dimension conversationnelle des débats, en déterminant comment l'espace discursif s'organise au cours des débats disciplinaires. Cette analyse nous permettra d'émettre des hypothèses quant aux modèles disciplinaires en acte (Garcia-Debanc, 2007b, 2008) que constituent les débats.

Pour ce faire, nous conduirons notre analyse en deux temps. Un premier temps sera consacré à la construction d'une première représentation des échanges et consistera notamment à montrer comment les échanges se structurent d'un point de vue quantitatif. Deux éclairages aideront à cette première mise en perspective : l'analyse du monopole de prises de

paroles et la densité du questionnement magistral (Delcambre, 2005). Il s'agira de mettre en évidence comment les enseignants gèrent les échanges mais aussi de mesurer la place laissée aux élèves au cours des débats. Dans un second temps, nous nous attarderons sur la construction du dialogue pédagogique (Sinclair et Coulthard, 1975 ; Nonnon, 1990 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990) pour donner une autre perspective aux premières analyses quantitatives. Plus précisément, la deuxième représentation des débats reposera sur la dynamique des échanges (Nonnon, 1996/1997) mise en place par les sujets didactiques, que sont les élèves et l'enseignant, au cours des débats. L'enjeu sera alors de déterminer les différences ou les constantes dans l'étayage de l'enseignant en ce qui concerne la construction des objets de discours et la construction des échanges entre les élèves, en vue d'identifier des variations disciplinaires.

Pour mettre en exergue ces possibles variations disciplinaires, plusieurs éléments présentés précédemment (*cf.* chapitre 7) seront successivement analysés, notamment la manière dont les séquences discursives sont ouvertes et closes (Nonnon, 1996/1997 ; Kerbrat-Orecchioni, 1999) : comment s'organisent et s'enchaînent ces séquences discursives ? relèvent-elles de l'initiative des enseignants ou des élèves ? Afin de répondre à ces questions, nous nous appuierons sur l'analyse des interactions (Halté, 1993, 1999b ; Guernier, Durand-Guerrier & Sautot, 2006 ; Hassan, 2012) des enseignants, notamment sur ses pratiques de questionnement (Sprenger-Charolles, 1983, Nonnon, 1995) et de reformulation (Volteau et Garcia-Debanc, 2008a ; 2008b).

1. Répartition des prises de paroles

Nous comprenons le monopole de prises de paroles comme l'espace occupé par les interactants, les élèves et l'enseignant, au cours des débats. Pour déterminer ce monopole de prises de paroles, nous prenons en considération le nombre de prises de paroles ainsi que la longueur des énoncés.

De manière générale dans les quatre classes observées, les élèves comptabilisent plus de tours de paroles que les enseignants dans les trois débats. Pour autant, des différences sont à relever, différences portant sur la discipline de débat (sciences, lecture-littérature et

philosophie) et le mode de travail pédagogique (classes à pédagogie classique et classes à pédagogie alternative).

1.1. Vue globale de la répartition des prises de paroles par classe

Les tableaux suivants reprennent le monopole de prises de paroles pour l'ensemble des débats observés, en distinguant le nombre d'intervention et la longueur des énoncés pour les enseignants et les élèves¹⁶⁰.

1.1.1. Classe n°1

De manière presque similaire dans les trois débats, les élèves de la classe n°1 comptabilisent environ 50 tours de paroles de plus que l'enseignant, soit 57% du nombre de tours de parole total. En revanche, si l'enseignant prend moins souvent la parole, il occupe pour autant plus l'espace interactif. Les interventions de l'enseignant sont effectivement plus longues que celles des élèves pour les débats en sciences (63%) et en littérature (59%). La répartition de la parole tend à s'équilibrer pour le débat en philosophie puisque l'enseignant prononce sensiblement moins de mots (48%) que les élèves (52%), comme le montre le tableau n°52 à la page suivante.

¹⁶⁰ L'ensemble des tableaux précisant les prises de paroles des élèves selon les phases de travail pour chacun des débats est consigné en annexe n°11.

| | DS | | | | DL | | | | DP | | | |
|-------|---------------|-------|------------------------------|-------|---------------|-------|------------------------------|-------|---------------|-------|------------------------------|-------|
| | Interventions | | Longueurs des énoncés (mots) | | Interventions | | Longueurs des énoncés (mots) | | Interventions | | Longueurs des énoncés (mots) | |
| | Nbr. | Fréq. | Nbr. | Fréq. | Nbr. | Fréq. | Nbr. | Fréq. | Nbr. | Fréq. | Nbr. | Fréq. |
| M | 148 | 43% | 3129 | 63% | 160 | 43% | 3160 | 59% | 120 | 42% | 2314 | 48% |
| E | 193 | 57% | 1843 | 37% | 207 | 57% | 2190 | 41% | 167 | 58% | 2501 | 52% |
| TOTAL | 341 | 100% | 4972 | 100% | 367 | 100% | 5350 | 100% | 287 | 100% | 4815 | 100% |

Tableau 52 : Répartition des prises de paroles enseignant/élèves de la classe n°1 au cours des trois débats

1.1.2. Classe n°2

Pour la classe n°2, les résultats sont sensiblement différents. Le nombre d'interventions de l'enseignant est moindre pour le débat en sciences (27%) et pour le débat en philosophie (48%), tout comme la longueur de ses énoncés (32% en sciences ; 37 % en philosophie). Précisons d'ailleurs que nombre d'interventions de l'enseignant consiste uniquement à donner la parole aux élèves en philosophie. On peut donc avancer que l'enseignant occupe moins l'espace interactif que ses élèves au cours des débats en sciences et en philosophie. En revanche, on ne retrouve pas cette même tendance pour le débat en lecture-littérature. A la différence des autres débats, l'enseignant occupe davantage l'espace interactif que ses élèves (64% contre 32% pour les élèves), comme le montre le tableau n°53 à la page suivante.

| | DS ¹⁶¹ | | | | DL | | | | DP | | | |
|-------|-------------------|-------|------------------------------|-------|---------------|-------|------------------------------|-------|---------------|-------|------------------------------|-------|
| | Interventions | | Longueurs des énoncés (mots) | | Interventions | | Longueurs des énoncés (mots) | | Interventions | | Longueurs des énoncés (mots) | |
| | Nbr. | Fréq. | Nbr. | Fréq. | Nbr. | Fréq. | Nbr. | Fréq. | Nbr. | Fréq. | Nbr. | Fréq. |
| M | 109 | 27% | 2311 | 32% | 142 | 50% | 3547 | 64% | 145 | 48% | 2050 | 37% |
| E | 307 | 73% | 4851 | 68% | 142 | 50% | 1986 | 36% | 159 | 52% | 3451 | 73% |
| TOTAL | 416 | 100% | 7162 | 100% | 284 | 100% | 5533 | 100% | 304 | 100% | 5501 | 100% |

Tableau 53 : Répartition des prises de paroles enseignant/élèves de la classe n°2 au cours des trois débats

1.1.3. Classe n°3

L'enseignant, tout comme l'enseignant de la classe n°2, occupe moins l'espace interactif que les élèves. Il prend moins souvent la parole (28% en sciences, 32% en lecture-littérature et 16% en philosophie). Bien qu'il intervienne moins, ses interventions sont pour autant longues puisque l'enseignant occupe respectivement 40% et 41% de l'espace interactif en sciences et en lecture-littérature. La posture de l'enseignant est différente en philosophie où il n'occupe que 29% de l'espace interactif. Une hypothèse explicative de cette différence est la fréquence de la pratique de ces débats en classe. Alors que le débat en philosophie est une pratique hebdomadaire pour les élèves et l'enseignant de la classe n°3, le débat en lecture-littérature n'est pratiqué qu'une fois par période. Le débat en sciences est quant à lui exceptionnel. Rappelons que l'enseignant n'a mis en place ce débat en sciences que pour l'observation, même si l'enseignante avait une pratique du débat en sciences dans sa précédente école. Le tableau n°54 à la page suivante reprend les résultats explicités ci-dessus.

¹⁶¹ Pour plus de lisibilité dans les tableaux de ce chapitre, nous notons « DS » pour le débat en sciences, « DP » pour le débat en philosophie et « DL » pour le débat en lecture-littérature.

| | DS | | | | DL | | | | DP | | | |
|-------|---------------|-------|------------------------------|-------|---------------|-------|------------------------------|-------|---------------|-------|------------------------------|-------|
| | Interventions | | Longueurs des énoncés (mots) | | Interventions | | Longueurs des énoncés (mots) | | Interventions | | Longueurs des énoncés (mots) | |
| | Nbr. | Fréq. | Nbr. | Fréq. | Nbr. | Fréq. | Nbr. | Fréq. | Nbr. | Fréq. | Nbr. | Fréq. |
| M | 64 | 28% | 1487 | 40% | 36 | 32% | 1098 | 41% | 10 | 16% | 961 | 29% |
| E | 172 | 72% | 2005 | 60% | 76 | 68% | 1616 | 59% | 70 | 84% | 2320 | 71% |
| TOTAL | 236 | 100% | 3492 | 100% | 112 | 100% | 2714 | 100% | 80 | 100% | 3281 | 100% |

Tableau 54 : Répartition des prises de paroles enseignant/élèves de la classe n°3 au cours des trois débats

1.1.4. Classe n°4

Dans la classe n°4, bien que l'enseignante intervienne souvent (41% en sciences, 45% en lecture-littérature et 47% en philosophie), elle occupe moins l'espace interactif que ses élèves (36% en sciences, 27% en lecture-littérature et 36% en philosophie) comme le tableau ci-dessous le met en évidence. Cela s'explique en partie par le fait que l'enseignante intervient très souvent uniquement pour donner la parole aux élèves.

| | DS | | | | DL | | | | DP | | | |
|-------|---------------|-------|------------------------------|-------|---------------|-------|------------------------------|-------|---------------|-------|------------------------------|-------|
| | Interventions | | Longueurs des énoncés (mots) | | Interventions | | Longueurs des énoncés (mots) | | Interventions | | Longueurs des énoncés (mots) | |
| | Nbr. | Fréq. | Nbr. | Fréq. | Nbr. | Fréq. | Nbr. | Fréq. | Nbr. | Fréq. | Nbr. | Fréq. |
| M | 117 | 41% | 1568 | 36% | 100 | 45% | 1083 | 27% | 138 | 47% | 1853 | 36% |
| E | 169 | 59% | 2773 | 64% | 119 | 55% | 2940 | 73% | 157 | 53% | 3278 | 64% |
| TOTAL | 286 | 100% | 4341 | 100% | 219 | 100% | 4023 | 100% | 295 | 100% | 5131 | 100% |

Tableau 55 : Répartition des prises de paroles enseignant/élèves de la classe n°4 au cours des trois débats

A la suite de ces premiers constats, on peut dire que les enseignants occupent l'espace interactif de manière plus conséquente que leurs élèves. Cela n'est pas sans rappeler le rapport inégal de prises de paroles dans les classes entre l'enseignant et les élèves décrits par Frédéric François (1990) ou par Agnès Florin (1989a, 1989b). Agnès Florin (1989b, p. 187) 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 ». On retrouve dans les débats observés la même configuration scolaire du partage de prises de paroles. La classe est par nature un espace occupé verbalement par les enseignants plus que par les élèves.

On peut tout de même préciser que cette répartition et occupation de la parole au cours des débats subit des variations selon les disciplines. Comme les résultats du monopole de prises de paroles le montrent, le débat en philosophie se démarque des autres débats. En effet, dans les quatre classes, les enseignants occupent moins l'espace discursif, de manière plus radicale, que dans les autres débats. Sans doute peut-on y voir la volonté des enseignants de laisser place aux élèves au cours du débat en philosophie. Ce débat serait davantage un lieu à investir pour les élèves qu'en lecture-littérature ou en sciences. De la même manière, nous relevons pour les classes, à l'exception de la classe n°4, une relative stabilité dans les résultats pour le débat en lecture-littérature. L'investissement des enseignants est plus manifeste au cours de ces débats que dans les autres débats, ces derniers monopolisant davantage l'espace discursif au cours des débats en lecture-littérature que durant les autres débats.

Il nous faut maintenant affiner cette première représentation générale du monopole de prises de paroles. L'analyse des phases de travail au cours des séances permet de nuancer ce propos. Les enseignants laissent davantage de place aux élèves suivant les différentes phases de travail. Notons que les différentes phases de travail sont déterminées par rapport aux changements d'activités initiés par les enseignants (Bouchard et Traverso, 2006).

1.2. Répartition des prises de paroles par disciplines selon les phases de travail

1.2.1. Le débat en sciences

En ce qui concerne le débat en sciences, commençons par préciser que les modalités de travail sont similaires. Les élèves des quatre classes sont effectivement tous amenés à réfléchir autour d'une question posée par l'enseignant et à formaliser leur réponse par écrit, sous la forme d'un schéma, avant de partager leur travail avec les autres élèves. On relève ainsi pour les séances observées une phase de lancement du débat, une phase de recherche

individuelle (pour les classes n°1 et 3¹⁶²) et une phase de débat. On retrouve également une phase de synthèse pour la classe n°1 et une phase de retour sur le débat pour les classes n°2 et n°4.

L'analyse du monopole de prises de paroles selon les différentes phases de travail permet de mesurer les différentes postures de l'enseignant au cours de chacune d'elle.

Classe n°1

Au cours du débat en sciences, les phases de débat et de synthèse sont des moments au cours desquels l'enseignant laisse plus de place aux élèves comme le montre le diagramme n°29 à la page suivante¹⁶³. Les prises de paroles des élèves sont effectivement plus fréquentes que celles de l'enseignant. Le moment de débat est encore plus significatif puisque les élèves prennent presque deux fois plus la parole que l'enseignant (91 prises de parole pour les élèves contre 53 pour l'enseignant). La phase de débat se différencie également des autres phases dans le monopole de prises de paroles de l'enseignant puisque c'est le seul moment où l'enseignant intervient moins longuement que les élèves (1123 mots prononcés par l'enseignante contre 1151 pour les élèves). Ce fait est significatif si on le compare au moment de synthèse. Bien que l'enseignant prenne moins souvent la parole, comme durant la phase de débat, il produit des énoncés plus longs au cours de la phase de synthèse (1150 mots prononcés contre 550 pour les élèves).

¹⁶² Notons que cette phase de recherche individuelle ou par groupe a également eu lieu pour les classes n°2 et n°4 lors d'une séance précédente, avant notre venue pour l'observation proprement dite.

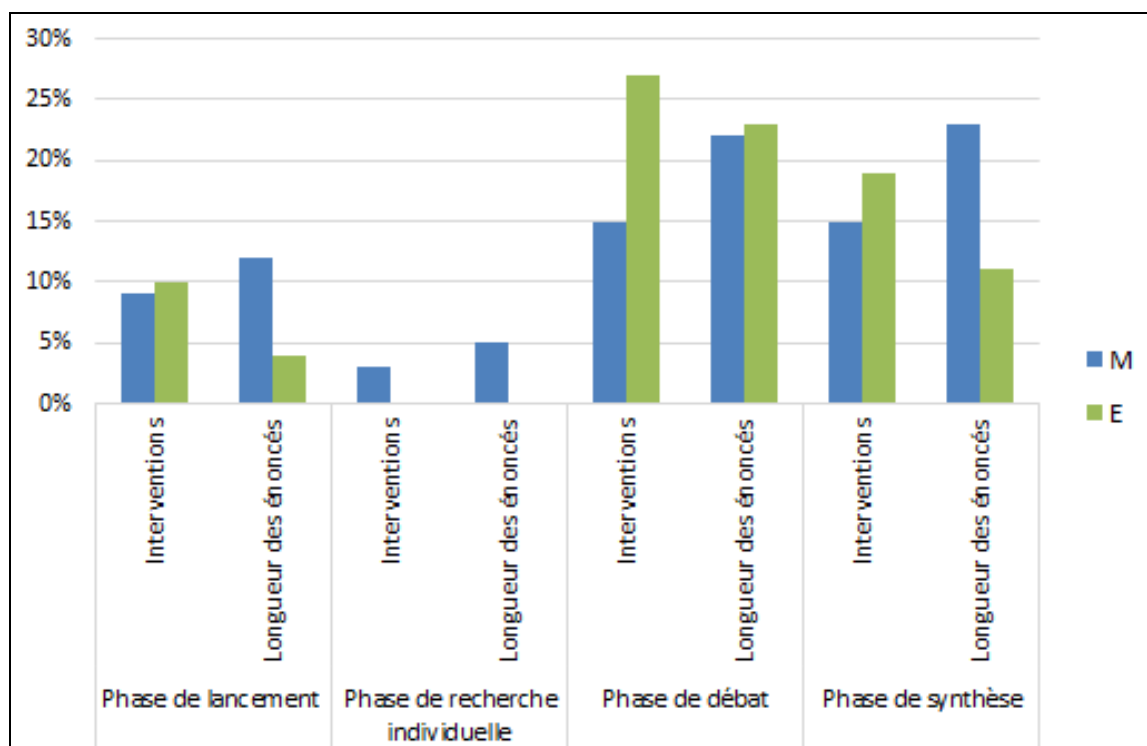


Figure 28 : Répartition de la parole de l'enseignant et des élèves de la classe n°1 au cours du débat en sciences

Classe n°2

Durant les différentes phases, l'enseignant ne monopolise pas la parole de la même manière. Tout comme pour la classe n°1, les élèves interviennent beaucoup plus durant la phase de débat (69% pour les élèves contre 19% pour l'enseignante). L'espace discursif est également plus occupé par les élèves, plus de trois fois plus que par l'enseignante (1335 mots prononcés par l'enseignante contre 4463 par les élèves). Les modalités pédagogiques sont ici déterminantes : l'enseignante laisse les élèves qui présentent leur travail gérer les échanges. C'est d'ailleurs pour cette même raison que durant la phase de synthèse, l'enseignante, reprenant la gestion des échanges et revenant *de facto* sur une forme plus traditionnelle des

¹⁶³ Pour les données chiffrées qui ont permis de construire ce diagramme, nous pouvons nous reporter à l'annexe 11.1.2.

échanges scolaires, monopolise les échanges (672 mots prononcés par l'enseignant contre 122 par les élèves alors que l'enseignante et les élèves comptabilisent le même nombre d'interventions), comme le diagramme n°30 à la page suivante le donne à voir.

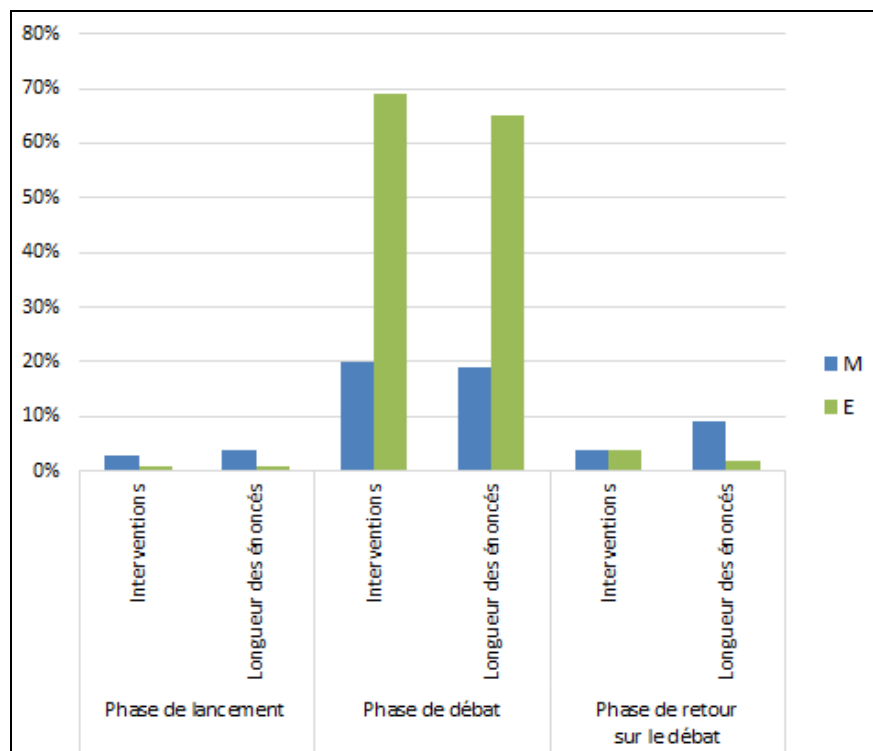


Figure 29 : Répartition de la parole de l'enseignant et des élèves de la classe n°2 au cours du débat en sciences¹⁶⁴

Classe n°3

De la même manière que pour la classe n°2, les élèves monopolisent plus la parole que l'enseignante au cours de la phase du débat (54% pour les élèves contre 25% pour l'enseignante). Durant la phase de lancement de la séance, l'enseignante demande aux élèves quels sont les différents organes du corps humain pour en déterminer les vitaux. Durant cette phase, l'enseignante interroge les élèves mais les réponses des élèves étant très courtes (un ou deux syntagmes), l'enseignante monopolise davantage l'espace discursif que les élèves (484

¹⁶⁴ Pour les données chiffrées qui ont permis de construire ce diagramme, nous pouvons nous reporter à l'annexe 11.2.2.

mots prononcés par les élèves contre 271 par les élèves). Au moment de la phase de débat, les élèves mènent le débat. Néanmoins, l'enseignante mène davantage les échanges qu'au cours des débats en lecture-littérature et en philosophie. Alors qu'un élève est désigné pour mener le débat, elle reprend la gestion des échanges pour faire interagir les élèves au cours de cette phase de débat.

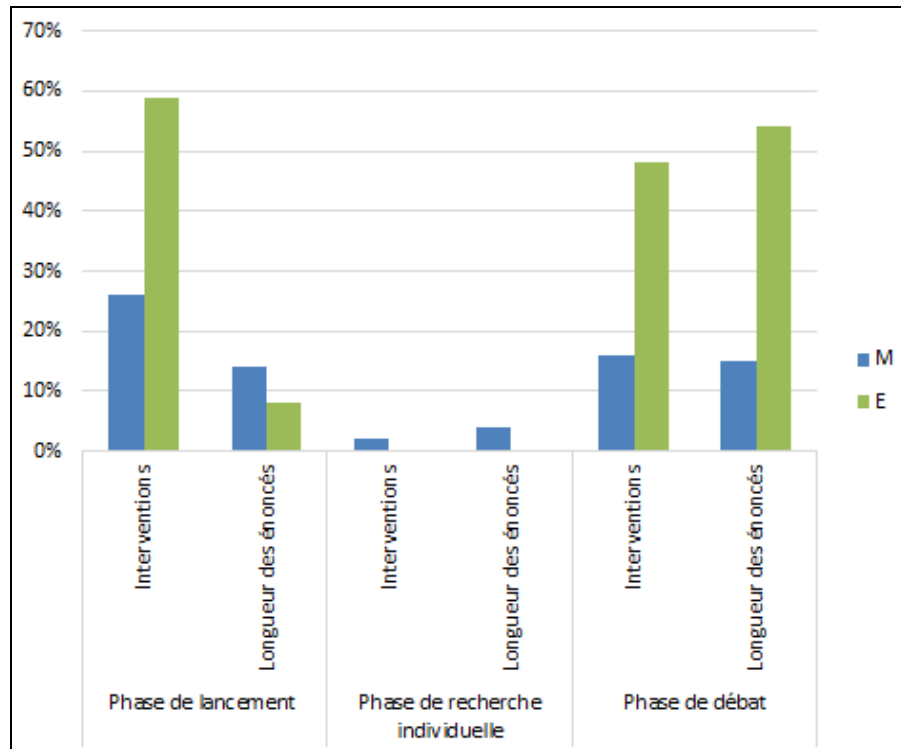


Figure 30 : Répartition de la parole de l'enseignante et des élèves de la classe n°3 au cours du débat en sciences¹⁶⁵

Classe n°4

Dans la classe n°4, l'enseignante prend moins souvent la parole que les élèves au cours de la phase de débat proprement dite (95 tours de paroles pour l'enseignante contre 146 pour les élèves) et occupe moins l'espace discursif que les élèves (980 mots prononcés par l'enseignante contre 2491 pour les élèves). Notons que la phase de débat se distingue de la

phase de synthèse comme pour les classes n°1 et n°2, l'enseignante occupant davantage l'espace discursif que les élèves au cours du retour sur le débat. Il est donc bien question de laisser parler les élèves au cours des phases de débat, contrairement aux autres phases de travail de la séance observée.

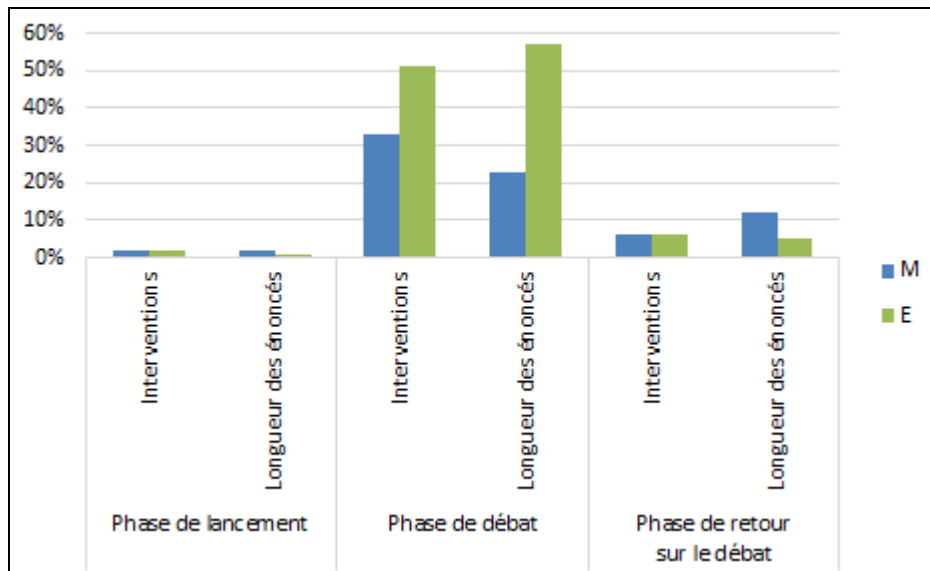


Figure 31 : Répartition de la parole de l'enseignant et des élèves de la classe n°4 au cours du débat en sciences¹⁶⁶

Eléments de conclusion pour le débat en sciences

Dans les quatre classes observées, les phases de débat proprement dites se caractérisent des autres phases de la séance par le fait que les enseignants laissent de la place aux élèves dans l'espace discursif : les enseignants interviennent moins durant les phases de débat que durant les autres phases des séances observées et leurs interventions sont plus courtes que celle des élèves.

¹⁶⁵ Pour les données chiffrées qui ont permis de construire ce diagramme, nous pouvons nous reporter à l'annexe 11.3.2.

¹⁶⁶ Pour les données chiffrées qui ont permis de construire ce diagramme, nous pouvons nous reporter à l'annexe 11.4.2.

1.2.2. Le débat en philosophie

Classe n°1

Pour le débat en philosophie, l'enseignant laisse, comme pour le débat en sciences, davantage de place aux élèves. Les élèves comptabilisent d'ailleurs au cours de la séance 58% des tours de parole contre 42% pour l'enseignant.

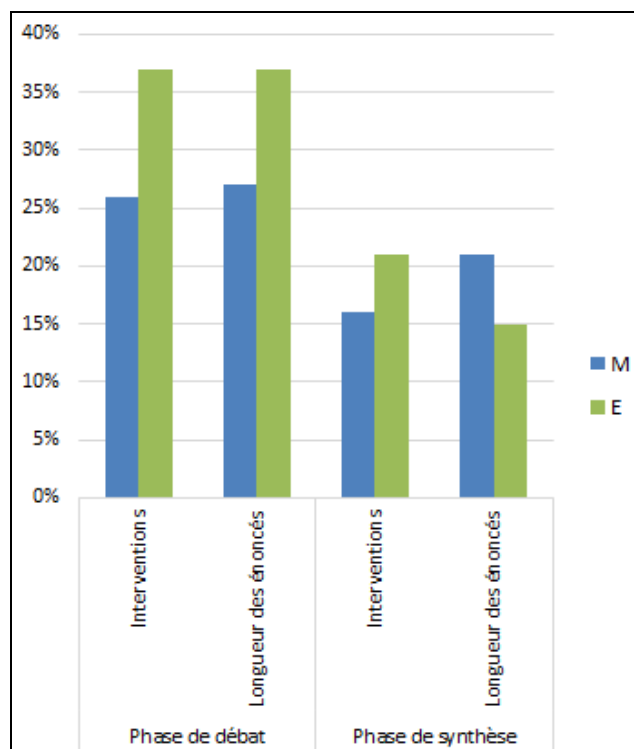


Figure 32 : Répartition de la parole de l'enseignant et des élèves de la classe n°1 au cours du débat en philosophie¹⁶⁷

Notons aussi que la phase de débat se distingue de la phase de synthèse par la longueur des énoncés produits par l'enseignant. Ce dernier occupe moins la parole au cours de la phase

¹⁶⁷ Pour les données chiffrées qui ont permis de construire ce diagramme, nous pouvons nous reporter à l'annexe 11.1.1.

de débat (1315 mots prononcés par l'enseignant contre 1808 pour les élèves) qu'au cours de la phase de synthèse (999 mots prononcés par l'enseignant contre 693 pour les élèves) alors qu'il produit moins d'interventions que les élèves au cours de cette phase de travail (45 interventions de l'enseignant contre 60 pour les élèves).

Classe n°2

L'enseignante monopolise deux fois moins l'espace discursif que les élèves même si elle intervient pratiquement le même nombre de fois que les élèves (130 interventions contre 140 pour les élèves). La différence s'explique en partie par le fait que nombre d'interventions de l'enseignante ne consistent qu'à donner la parole aux élèves, sans revenir ou prolonger ce que les élèves disent. Ce fait est suffisamment manifeste pour ce débat car l'enseignante ne mène pas les trois débats de la même manière. Il y a là une véritable intention de laisser parler les élèves, et pour l'enseignante, de s'effacer au maximum des échanges. Le diagramme n°34 à la page suivante reprend les résultats décrits.

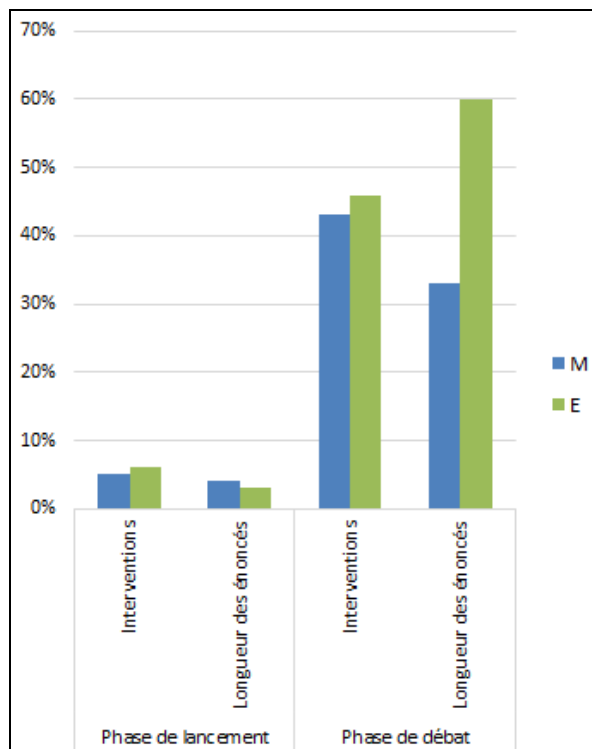


Figure 33 : Répartition de la parole de l’enseignant et des élèves de la classe n°2 au cours du débat en philosophie¹⁶⁸

Classe n°3

De la même manière que pour la classe n°2, l’enseignante de la classe n°3 a la volonté de ne pas intervenir dans les échanges. Les élèves comptabilisent d’ailleurs à eux seuls 84% des tours de paroles de la séance durant la phase de débat proprement dite et occupent l’espace discursif à 70% (2301 mots prononcés par les élèves contre 519 par l’enseignante). Cela s’explique essentiellement par l’organisation de l’échange au cours du débat. Ce n’est pas l’enseignante qui distribue la parole mais un élève. Précisions que cette organisation des échanges n’est pas sans rappeler celle des conseils de coopérative hebdomadaires¹⁶⁹ :

¹⁶⁸ Pour les données chiffrées qui ont permis de construire ce diagramme, nous pouvons nous reporter à l’annexe 11.2.1.

¹⁶⁹ Chaque vendredi, chaque classe de l’école organise un Conseil de Coopération pour mettre en discussion et résoudre des problèmes rencontrés, les réussites des uns et des autres et poser des questions sur l’organisation de la vie de la classe, et plus largement, de l’école.

l'enseignante est installée à son bureau pour prendre des notes des échanges et ne peut prendre la parole que si l'élève chargé de distribuer la parole la lui donne. La répartition de la parole est donc la même pour les élèves et l'enseignante. Notons qu'on ne retrouve pas cela pour les deux autres débats de cette classe¹⁷⁰.

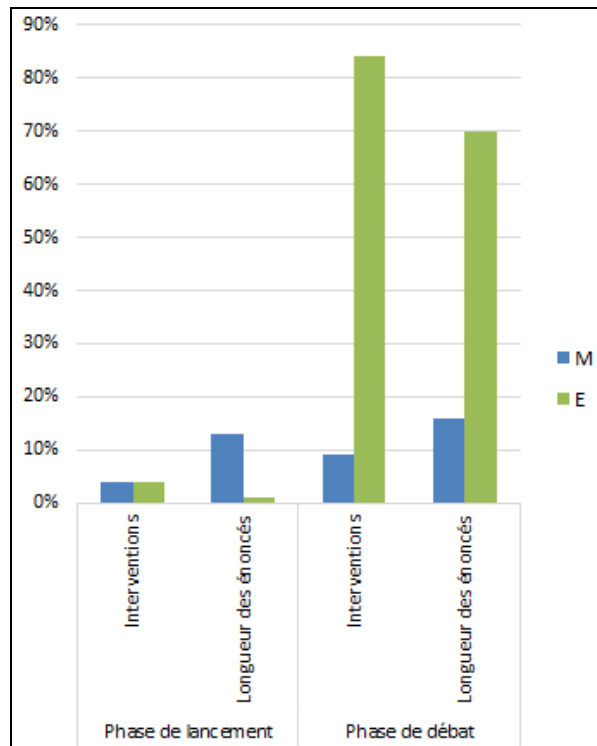


Figure 34 : Répartition de la parole de l'enseignant et des élèves de la classe n°3 au cours du débat en philosophie¹⁷¹

¹⁷⁰ Bien que le dispositif annoncé soit le même, à savoir, un élève en charge de la distribution de la parole, l'enseignante reprend la gestion des échanges pour les débats en sciences et en littérature. Des éléments de réponse, mettant en avant la forme des contenus disciplinaires ont été donnés par l'enseignante au cours de l'entretien.

¹⁷¹ Pour les données chiffrées qui ont permis de construire ce diagramme, nous pouvons nous reporter à l'annexe 11.3.1.

Classe n°4

Au cours de ce débat, l'enseignante laisse également une place importante aux élèves dans l'espace discursif, puisqu'elle monopolise la parole deux fois moins que les élèves (1412 mots prononcés par l'enseignante contre 2816 par les élèves).

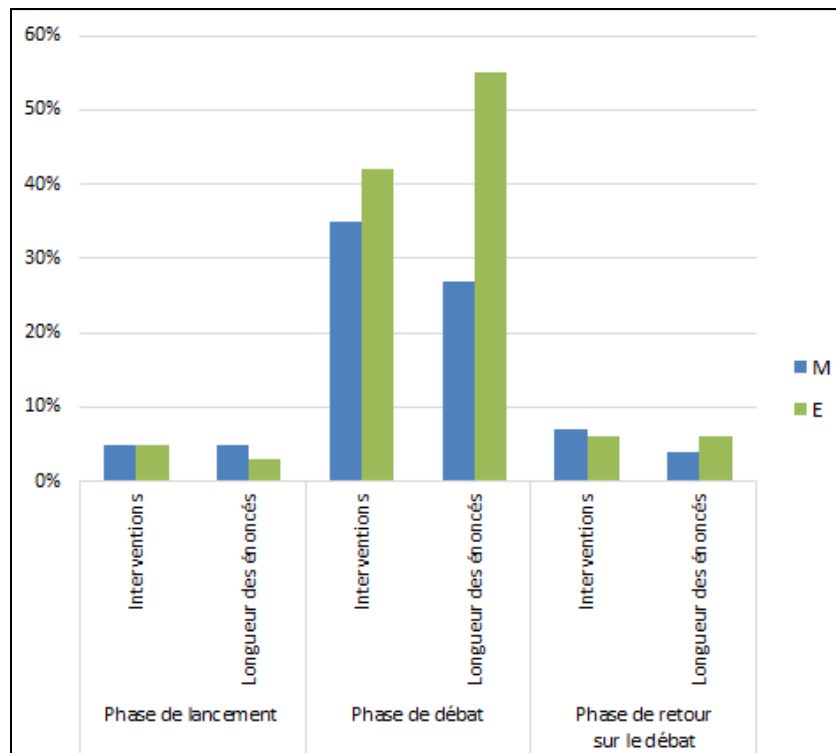


Figure 35 : Répartition de la parole de l'enseignante et des élèves de la classe n°4 au cours du débat en philosophie¹⁷²

Eléments de conclusion pour le débat en philosophie

De la même manière que pour le débat en sciences, les enseignants laissent davantage de place aux élèves au cours des phases de débat que durant les autres phases de travail. Pour

¹⁷² Pour les données chiffrées qui ont permis de construire ce diagramme, nous pouvons nous reporter à l'annexe 11.4.1.

autant, les différences sont plus manifestes que pour le débat en sciences. On relève en effet une plus grande amplitude entre le nombre de prises de paroles des enseignants et des élèves.

1.2.3. Le débat en lecture-littérature

Classe n°1

La structure de la séance en lecture-littérature s'organise autour de trois moments (après une lecture oralisée de l'enseignant, après une lecture silencieuse des élèves et sur l'interprétation du texte), eux-mêmes organisés en trois phases identiques (une phase de lancement, une phase de recherche individuelle et une phase de débat). L'organisation de la séance est ainsi liée à la découverte progressive du texte de lecture. Nous choisissons de montrer les résultats de deux manières différentes.

Un premier diagramme (*cf.* figure n°37) montre la répartition des prises de paroles de manière synthétique. A la différence des autres classes et débats observés, les phases de travail ne suivent pas une organisation temporelle mais regroupent chacune des phases au cours des trois moments. Un deuxième diagramme (*cf.* figure n°38) se centre sur les phases de débat proprement dites à chacun des trois moments.

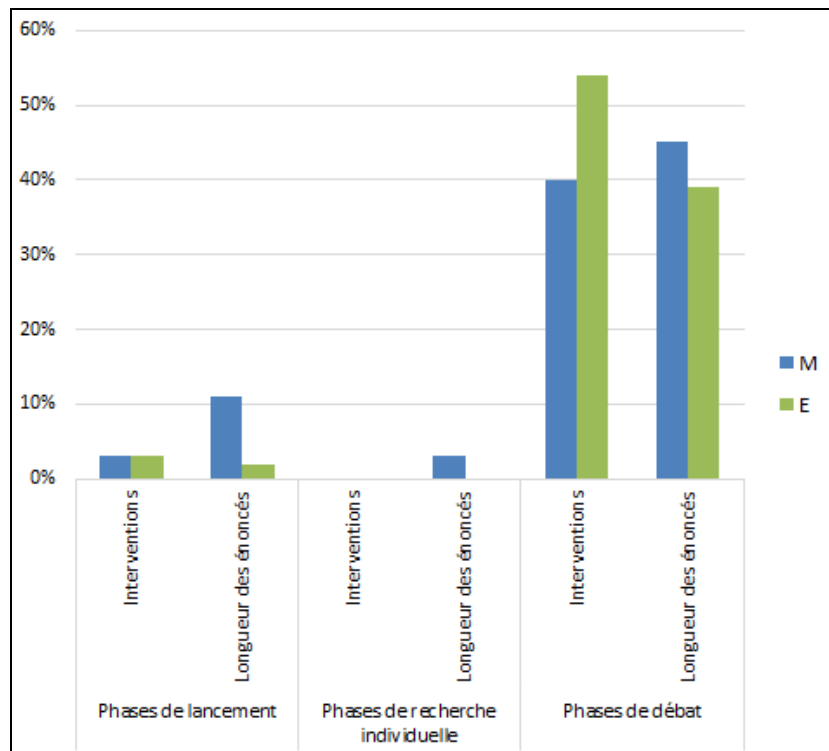


Figure 36 : Répartition de la parole de l’enseignant et des élèves de la classe n°1 au cours du débat en lecture-littérature¹⁷³

Le diagramme ci-dessus donne à voir une plus grande place laissée à la prise de parole des élèves au cours des phases de débats (197 interventions pour les élèves contre 148 pour l’enseignant). Le diagramme soulève toutefois que l’enseignant occupe plus l’espace interactif que les élèves (2430 mots prononcés par l’enseignant contre 2096 par les élèves). Ce résultat est donc différent des débats en sciences et en philosophie, pour lesquels les enseignants occupaient moins l’espace discursif.

Afin de préciser la répartition de la parole au cours du débat en littérature de la classe n°1, centrons-nous sur les moments de débat au cours des trois moments composant la séance.

¹⁷³ Pour les données chiffrées qui ont permis de construire ce diagramme, nous pouvons nous reporter à l’annexe 11.1.3.

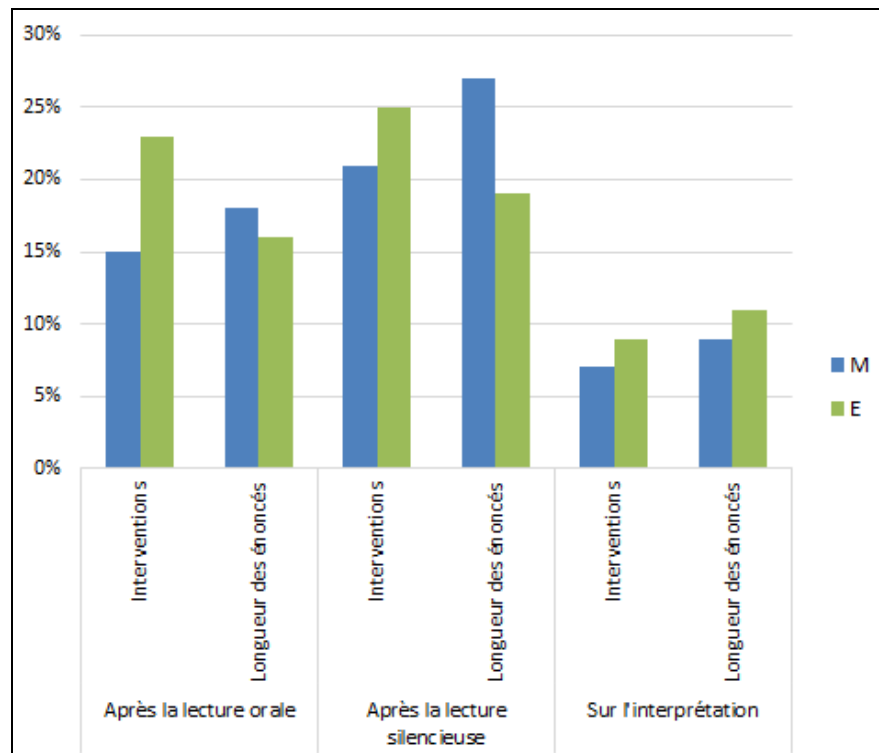


Figure 37 : Répartition de la parole de l'enseignant et des élèves de la classe n°1 aux trois moments de débat du débat en lecture-littérature

A la suite de la lecture du tableau ci-dessus, on relève que l'enseignant monopolise effectivement la parole plus longuement que les élèves bien qu'il fasse moins d'interventions pour les deux premiers moments. Rappelons que ces moments sont des moments de confrontation entre les élèves autour de questions posées par l'enseignant aux élèves. Seul le dernier moment semble se distinguer. Au cours de ce dernier moment au cours duquel l'enseignant propose aux élèves de partager leur interprétation personnelle du texte lu, l'enseignant monopolise moins la parole que les élèves (391 mots prononcés par l'enseignant contre 509 pour les élèves).

Classe n°2

Pour ce débat et à la différence de l'ensemble des autres débats, comme le montre le diagramme n°39 à la page suivante, l'enseignante monopolise plus l'espace discursif que les élèves durant la phase de débat. Ce fait est particulièrement significatif. La forme retenue par l'enseignante est également significative et n'est pas sans rappeler la forme de l'enseignement de la littérature et de questionnement de textes littéraires (Nonnon, 1995). L'enseignante procède ici par dévoilement progressif du texte (Touveron, 2002a). La séance est donc rythmée par la lecture de six épisodes de l'ouvrage déterminés par l'enseignante. Comme nous le mettrons en évidence ultérieurement (*supra*, p. 350 et s.), la forme de l'étayage de l'enseignante est liée à cette modalité de découverte et de questionnement du texte littéraire.

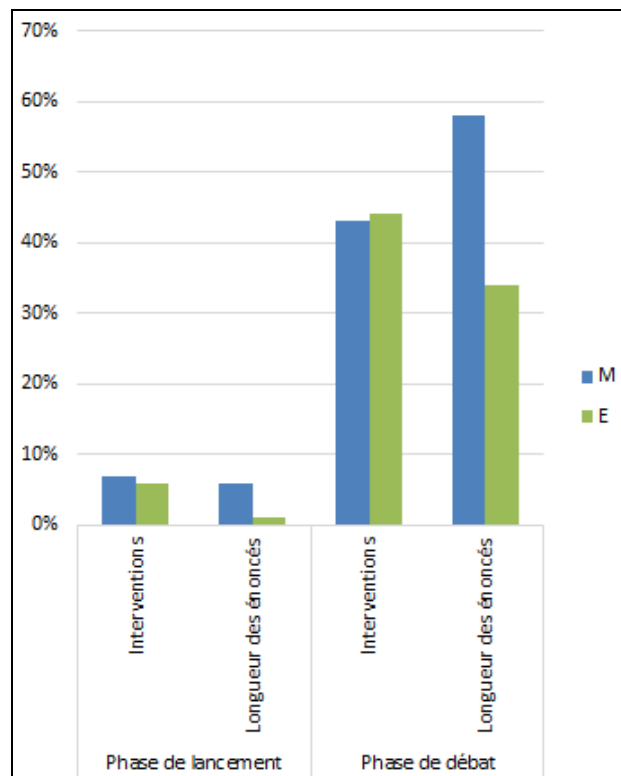


Figure 38 : Répartition de la parole de l'enseignant et des élèves de la classe n°2 au cours du débat en lecture-littérature¹⁷⁴

Classe n°3

Tout comme les débats de cette même classe, nous relevons une différence entre la phase de lancement de l'activité et la phase de débat proprement dite. Alors que l'enseignante monopolise la parole (18% contre 2% pour les élèves) au cours de la phase de lancement de l'activité, cette tendance s'inverse très nettement pour la phase de débat. Les élèves monopolisent effectivement deux fois plus la parole que l'enseignante (1560 mots prononcés par les élèves contre 619 par l'enseignante) au cours de la phase de débat proprement dite.

¹⁷⁴ Pour les données chiffrées qui ont permis de construire ce diagramme, nous pouvons nous reporter à l'annexe 11.2.3.

Cela s'explique essentiellement par la forme du dispositif retenu par l'enseignante pour les débats dans sa classe ; sur le modèle du conseil de coopérative, un élève est chargé de distribuer la parole et l'enseignante ne peut intervenir que si cet élève lui donne la parole.

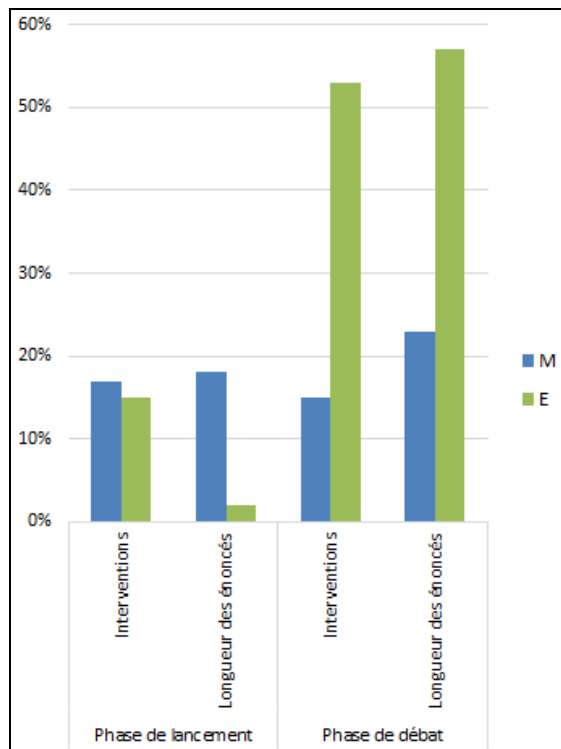


Figure 39 : Répartition de la parole de l'enseignant et des élèves de la classe n°3 au cours du débat en lecture-littérature¹⁷⁵

Classe n°4

Une nouvelle fois et comme pour les débats en sciences et en philosophie, l'enseignante de la classe n°4 monopolise moins la parole que les élèves au cours de la phase de débat proprement dite puisque les élèves prononcent trois fois plus de mots que l'enseignante durant la phase de débat (68% pour les élèves contre 20% pour l'enseignante). Notons que pour ce débat en lecture-littérature et à la différence des deux autres débats, l'enseignante ne procède

¹⁷⁵ Pour les données chiffrées qui ont permis de construire ce diagramme, nous pouvons nous reporter à l'annexe 11.3.3.

pas à un retour sur le débat, le débat se terminant uniquement parce que le temps imparti au débat fut écoulé.

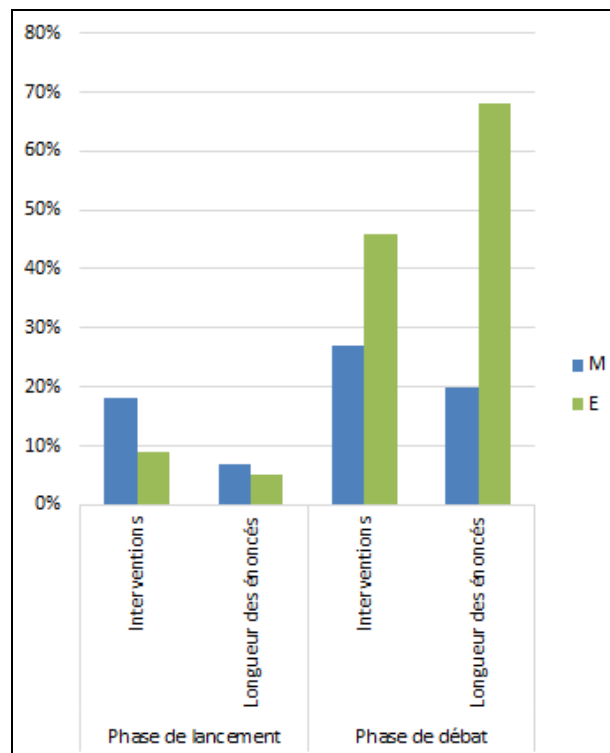


Figure 40 : Répartition de la parole de l'enseignant et des élèves de la classe n°4 au cours du débat en lecture-littérature

Eléments de conclusion pour le débat en lecture-littérature

On note des différences dans la manière dont les enseignants occupent l'espace discursif au cours des phases de débat proprement dites pour le débat en lecture-littérature. Une première remarque met en évidence une différence disciplinaire. Les enseignants des classes n°1 et n°2 organisent leur débat à partir du dévoilement progressif de l'œuvre (Tauveron, 2002a). L'enseignant de la classe n°1 s'inscrit ici dans la problématisation de la lecture, dans la perspective de Beltrami *et alii* (2004), ce qui n'est pas le cas pour l'enseignante de la classe n°2, pour qui l'essentiel est de faire émettre des hypothèses quant à la suite de l'histoire. Ces formes d'organisation, notamment à partir d'un questionnaire de lecture pour la classe n°1, se démarquent résolument de l'organisation des classes n°3 et n°4. Dans ces deux dernières classes, nous ne relevons pas de différences d'organisation avec les débats en philosophie.

Cela nous amène à penser que la forme disciplinaire du débat en lecture-littérature est plus marquée dans les classes à pédagogie classique que dans les classes à pédagogie alternative, ou encore, que les débats en lecture-littérature et en philosophie présenteraient des convergences au niveau de leur mise en œuvre (Soulé, Tozzi & Bucheton, 2008).

Éléments de conclusion pour les débats dans les trois disciplines

Ce premier moment d'analyse visait à décrire la structure des échanges de manière générale. Bien que nous souscrivons aux idées de Frédéric François (1990) et d'Agnès Florin (1989b) concernant le monopole de prises de paroles de l'enseignant en classe, nous nuancions toutefois ce propos pour les séances de débat. Les moments que nous identifions comme étant du débat au cours des séances, semblent se spécifier par une organisation des échanges se distinguant des échanges de la communication scolaire. Les enseignants laissent effectivement plus de place aux élèves dans l'espace interactif au cours des phases de débat, en cédant plus facilement la parole et en produisant moins de mots que les élèves réunis. Cela se vérifie pour l'ensemble des débats à l'exception du débat en littérature pour la classe n°2.

La description de la structure des échanges ne serait pas complète si on s'en tenait uniquement à un simple comptage des prises de parole des élèves et de l'enseignant au cours des différentes phases des séances observées. Il est illusoire de penser que ces premiers éléments, certes nécessaires pour dégager de manière générale la structure des échanges, peuvent rendre compte de la structure des échanges. La densité du questionnement magistral (Delcambre, 2005), ou pour le dire autrement, l'autonomie laissée aux élèves dans la gestion des échanges, permet d'affiner cette première analyse.

2. Densité du questionnement magistral par discipline

L'étude *princeps* de Sinclair et Coulthard (1975) montre que le dialogue pédagogique s'organise principalement sous une forme ternaire entre l'enseignant et les élèves : question de l'enseignant – réponse(s) de(s) élève(s) – évaluation de l'enseignant. Catherine Kerbrat-Orecchioni (1992, p. 114) illustre d'ailleurs cette organisation ternaire par l'image du

« sandwich ». Elle y voit le signe de la position haute (Kerbrat-Orecchioni, 1988, 1992) qu'occupe l'enseignant dans le dialogue pédagogique. De son côté, Agnès Florin (1989b) montre que l'enseignant gère les différents aspects de la conversation scolaire en y occupant toujours une place décisive :

Elle (l'enseignante) règle strictement le système de communication dans lequel elle conserve toujours la position centrale : c'est elle qui initialise (à plus de 80%) les tours de parole successifs, principalement par des adresses collectives ; c'est elle aussi qui clôture (à 70%) au moyen de feedbacks appropriés ou de non réponses. Elle contrôle l'accès à la parole des enfants et la durée généralement très brève, de chaque prise de parole.

Suite au même constat, Isabelle Delcambre (2005, p. 125) propose de mesurer la « densité du questionnement magistral et les formes de coopération entre élèves ». Pour cela, elle prend en considération l'espace laissé aux élèves entre les tours de parole de l'enseignant. Ce rapport entre les échanges entre les élèves au regard du nombre total de tours de parole dans les séances permet à Isabelle Delcambre (*ibid*) d'apprécier la place laissée aux élèves au cours des échanges. L'auteure évoque à ce propos une « automatisation des échanges entre élèves » (Delcambre, 2005, p. 126).

Pour calculer la densité du questionnement magistral pour les débats observés, sont prises en compte les prises de paroles entre élèves en continu, c'est-à-dire non interrompues par une intervention de l'enseignant, durant les phases de débat proprement dites. La densité du questionnement magistral (désignée « QM » dans la suite) se calcule en pourcentage en faisant le rapport du nombre total de ces interventions continus entre élèves avec le nombre total d'interventions des élèves et de l'enseignant au cours des phases de débat.

Le tableau n°57 à la page suivante indique pour chacune des classes observées et chacun des débats étudiés, le relevé du nombre de ces prises de paroles entre élèves, le nombre total des tours de parole durant la phase de débat et enfin la densité du QM calculée.

| | 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. total de tours de paroles entre élèves en continu | 64 | 56 | 77 | 70 | 225 | 0 | 28 | 48 | 15 | 50 | 86 | 49 |
| Nbr. Total de tours de parole durant la phase de débat | 182 | 144 | 345 | 270 | 286 | 247 | 74 | 151 | 76 | 228 | 241 | 160 |
| Densité du QM en % | 64,8 | 61,1 | 77,7 | 74,1 | 21,3 | 100 | 62,2 | 68,2 | 80,3 | 78,1 | 64,3 | 69,4 |

Tableau 56 : Les échanges entre élèves par rapport au nombre total de tours de parole durant les phases de débat

La lecture de ce tableau permet de mettre en évidence plusieurs résultats. Si nous ne considérons pas ces éléments comme des conclusions généralisables, ces résultats nous permettent toutefois de marquer les différences dans la manière de conduire les débats par un même enseignant selon le domaine disciplinaire.

Tout d'abord, on peut observer qu'à l'exception du débat en sciences de la classe n°2, la densité du QM n'est jamais inférieure à 62,2%, atteignant même 100% pour le débat en lecture-littérature de cette même classe. Au-delà des considérations génériques, l'analyse du fonctionnement effectif de ce qui est désigné comme débat mérite donc bien d'être menée. On peut ensuite noter que le débat en lecture-littérature est généralement le débat où l'enseignant laisse moins les élèves interagir entre eux sans intervenir : pour les classes n°1, 2 et 3, on observe que la densité du QM en débat en lecture-littérature est en effet supérieure à celle des débats en sciences et en philosophie. Cela semble indiquer que le modèle du dialogue pédagogique ternaire décrit par Malcolm Sinclair et John McHardy Coulthard (1975) pourrait prévaloir davantage pour le débat en lecture-littérature que pour les autres débats, au moins dans les trois classes précitées. La densité du questionnement magistral y est effectivement

significative puisque 77,7% des échanges de la classe n°1 repose sur ce modèle ternaire des échanges scolaires, tout comme la classe n°3 avec un taux de questionnement magistral de 80,3%. Le débat en lecture-littérature de la classe n°2 étant même construit uniquement sur ce modèle ternaire, le taux du questionnement magistral atteignant 100%. Nous pourrions lire dans ce résultat l'insécurité de l'enseignante de la classe n°2 dans la conduite des moments de débat en lecture-littérature. Notons également pour l'enseignante de la classe n°3, la faible densité du questionnement magistral pour le débat en sciences. Cette dernière laisse effectivement beaucoup de place aux élèves au cours de la phase de débat puisque la densité de questionnement magistral ne s'élève qu'à 21,3%.

On peut se demander si la supériorité de ce taux de QM dans le débat en lecture-littérature par rapport aux débats en sciences et en philosophie n'est pas un effet de la « pesanteur » de l'œuvre littéraire de référence, de son interprétation ou compréhension légitime que l'enseignant cherche à toujours réinsérer par rapport aux digressions possibles des élèves, du rapport de conformité à ce qui est considéré comme le beau ou le bien dans le patrimoine culturel ? Des ressorts puissants des échanges en lecture-littérature qui sont selon nos résultats peut-être moins effectifs en philosophie et en sciences et qui montrent, selon nous, la crispation des enseignants sur des enjeux symboliques très forts liés à la discipline et au texte littéraire.

Pour affiner ces premières observations réalisées à partir de la densité du questionnement magistral, nous avons cherché à analyser plus précisément les modalités de ces échanges continus entre élèves, c'est-à-dire des échanges non entrecoupés par une intervention de l'enseignant. Pour ce faire, nous avons compté le nombre de tours de parole d'élèves auxquels chacun de ces échanges continus donnaient lieu. C'est ce qu'indique le tableau n°58 à la page suivante.

| Débats Nbr. de tours de paroles entre élèves | Classe n°1 | | | Classe n°2 | | | Classe n°3 | | | Classe n°4 | | |
|---|------------|-----|-----|------------|-----|-----|------------|-----|-----|------------|-----|-----|
| | DP1 | DS1 | DL1 | DP2 | DS2 | DL2 | DP3 | DS3 | DL3 | DP4 | DS4 | DL4 |
| 2 | 20 | 13 | 21 | 18 | 6 | | | 7 | 4 | 10 | 12 | 10 |
| 3 | 5 | 7 | 9 | 7 | 3 | | | 1 | 1 | 5 | 6 | 3 |
| 4 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | | 3 | 3 | 1 | 1 | 2 | 5 |
| 5 | 1 | 1 | | 1 | 4 | | 1 | | | 1 | 2 | |
| 6 | | | | | 4 | | | | | 1 | 2 | |
| 7 | | | | | 5 | | | | 1 | | | |
| 8 | | 1 | | | 2 | | | 1 | | | 1 | |
| 9 | | | | | 2 | | | | | | | |
| 10 | | | | 1 | 1 | | | | | | | |
| 11 | | | | | 2 | | 1 | 1 | | | | |
| 12 | | | | | | | | | | | | |
| 13 | | | | | 1 | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | | | | | | |
| 15 | | | | | 1 | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | | | | | | |
| 19 | | | | | 1 | | | | | | | |

Tableau 57 : Répartition de nombre de tours de paroles entre élèves en continu durant les phases de débat

Ce tableau permet de montrer que les échanges entre les élèves au cours des phases de débat, semblent à la fois minoritaires comme nous l'avons montré avec la densité du QM mais aussi relativement courts, généralement de deux à quatre interventions en continu. Notons à ce propos le nombre important d'échanges de deux interventions en continu pour les classes n°1 (20 pour le DP1, 13 pour le DS1 et 21 pour le DL1) et n°2 (18 pour le DP2) et n°4 (10 pour le DP4 et DL4). Relevons également qu'on ne retrouve pas/peu d'échanges entre élèves en continu longs à l'exception de la classe n°3, ce que nous considérons comme cinq

échanges en continu sans intervention de l'enseignant, pour le débat en lecture-littérature. En dépit des projets et des intentions, le débat ne peut donc se penser comme une modalité didactique et pédagogique indépendantes des cadres et règles de fonctionnement établis qu'ils soient sociaux (place des enfants et de l'adulte ?) scolaires (rôles d'élèves et d'enseignant ?), disciplinaires (faire advenir des contenus ?) mais qu'il s'agit au contraire de penser comment le débat s'organise et se construit en relation avec ces cadres ? Cela confirme aussi nos précédents résultats touchant au fait que les enseignants ont un questionnement magistral plus présent encore en lecture-littérature que dans les autres débats disciplinaires. La représentation de la discipline par les enseignants explique sans doute ici un étayage plus marqué en lecture-littérature. Ce qui n'est pas sans interroger la place et le rôle attribués au sujet lecteur dans la lecture littéraire, notamment dans la construction d'un regard sur le monde par le biais de celui de l'auteur.

Au niveau des disciplines, on remarque également pour le débat en sciences des échanges en continu plus longs, à l'image du débat en sciences de la classe n°1 dans lequel on relève un échange de huit interventions entre élèves en continu et pour la classe n°3 où nous notons un échange de huit et onze interventions entre élèves en continu. La classe n°2 se démarque des autres classes dans le sens où la phase de débat est marquée par des échanges longs entre les élèves en continu ; six échanges de plus de dix interventions en continu sont ainsi relevés. L'organisation du débat en sciences explique très certainement l'effacement des enseignants. Rappelons que durant les phases de débat, les élèves présentent leurs conceptions à leurs pairs devant la classe. Les élèves présentant leur travail, acquièrent à ce moment précis, le statut de locuteurs principaux. Comme le précise Isabelle Delcambre (2005), le fait que les élèves se déplacent pour présenter leur travail devant la classe permet *de facto* d'endosser le rôle de locuteur principal, l'enseignant n'étant plus qu'un locuteur secondaire comme les autres élèves. Le déplacement participe donc à la réorganisation des rôles conversationnels au cours du débat en sciences.

C'est également la remarque que nous faisons pour la classe n°3 (classe à pédagogie Freinet). La forme du dispositif du débat, proche de celle du conseil de coopérative qui est rappelons-le ici une démarche ordinaire pour les élèves et l'enseignante, permet des échanges en continu plus longs entre les élèves dans les trois disciplines de débat.

Pour préciser davantage le fonctionnement des rôles conversationnels, nous avons calculé le nombre d'élève-locuteurs faisant de longues interventions (soit plus de 20 mots par intervention) parmi l'ensemble des interventions d'élèves durant les phases de débat. Le tableau suivant précise ces résultats :

| Classe n°1 | | | Classe n°2 | | | Classe n°3 | | | Classe n°4 | | |
|------------|-----|-----|------------|-----|-----|------------|-----|-----|------------|-----|-----|
| DP1 | DS1 | DL1 | DP2 | DS2 | DL2 | DP3 | DS3 | DL3 | DP4 | DS4 | DL4 |
| 32% | 25% | 17% | 54% | 20% | 21% | 77% | 44% | 75% | 61% | 17% | 44% |

Tableau 58 : Pourcentage des élèves-locuteurs faisant de longues interventions durant les phases de débat

On peut remarquer que le débat en philosophie est, dans chacune des quatre classes observées, le débat où on relève le plus de locuteurs faisant de longues interventions (32% pour le DP1, 54% pour le DP2, 77% pour le DP3 et 61% pour le DP4). On observe également que le débat en lecture-littérature n'est pas construit comme vecteur de longues interventions d'élèves puisque les taux sont inférieurs aux autres débats. Ce qui semble aller dans le sens de nos résultats précédents sur le débat en lecture-littérature. Précisons encore que les classes à pédagogie alternative se démarquent des classes à pédagogie classique dans le sens où plus de la moitié des locuteurs formulent de longs énoncés, à l'exception du débat en sciences de la classe n°4 où seuls 17% des élèves formulent des énoncés de plus de 20 mots. La classe n°3 est à ce titre la classe où nous relevons le plus grand nombre de ces locuteurs. Nous relierons ce résultat à la pratique orale ordinaire que les élèves ont dans cette classe, et plus largement, dans cette école.

Eléments de conclusion

L'analyse quantitative ne saurait suffire pour rendre compte de la structure et de la dynamique des échanges au cours des débats. Il apparaît à la suite de ces premières analyses que les élèves occupent davantage l'espace interactif que les enseignants au cours des moments de débat. C'est d'ailleurs une justification que les quatre enseignants observés apportent au cours des échanges avec nous : le débat est un moment où ils disent se mettre volontairement en retrait pour laisser les élèves débattre entre eux. Pour autant, si les enseignants sont effectivement plus en retrait dans la mesure où ils prennent moins la parole

que les élèves, nos résultats montrent qu'ils restent largement présents dans les échanges. La densité du questionnement magistral que nous avons calculée reste en effet élevée quelles que soient les disciplines concernées.

La partie suivante s'attachera donc à poursuivre ces investigations en analysant la gestion de la progression de l'échange : nous chercherons à y observer concrètement la place qu'occupent les élèves et les maîtres dans la dynamique conversationnelle au-delà des visées ou des intentions affichées par les enseignants.

3. Gestion des séquences conversationnelles en lecture-littérature, en sciences et en philosophie

Cette partie vise à exposer une série de résultats touchant à l'organisation des séquences conversationnelles. Notre étude sera conduite centralement sur la conduite du débat en philosophie pour les quatre classes, en nous intéressant aux éléments considérés comme des marqueurs disciplinaires des modèles didactiques en acte (Garcia-Debanc, 2007b, 2008) : le lancement des séquences discursives par les enseignants, puis la progression thématique des échanges de la classe, ensuite les formes de questionnements observées en cours des débats et enfin les mouvements discursifs entre l'enseignant et les élèves. Après avoir effectué nos analyses sur les débats en philosophie, nous nous appuierons sur les points de comparaison les plus significatifs avec les débats en lecture-littérature et enfin en sciences. Cette approche comparative nous permettra de mettre en lumière les éléments de convergence entre les débats disciplinaires mais aussi leurs particularités : cela nous conduira à nous interroger sur ce que les débats observés doivent à des propriétés génériques du débat ou à des logiques disciplinaires. Précisons enfin que si nous ne présentons pas intégralement les résultats de chacune des quatre classes pour chacun des quatre axes d'analyse disciplinaires précités et présentés au chapitre 7, l'ensemble des données et de leurs analyses sur lesquelles nous fondons nos propositions sont consultables dans les annexes n°10 et n°12.

3.1. Le débat en philosophie

Nous nous attacherons dans cette partie à étudier les modalités de construction d'une dynamique des échanges au cours des débats en philosophie. Il est donc intéressant de s'arrêter succinctement dans un premier temps sur la manière dont sont lancés les débats de la discipline. Comme le montrent les retranscriptions (cf. annexe n° 10), les questions initiales sont essentiellement des questions posées par les élèves¹⁷⁶ (classes n°1, n°2 et n°4) et plus rarement des questions posées par l'enseignante à partir d'un fait relaté par un élève (classe n°3). Plus précisément pour les classes n°1 et n°4, les questions du débat ont été formulées puis choisies par les élèves à la suite de la lecture d'un album de littérature de jeunesse. Concernant la classe n°2, la question a été déposée par un élève dans une « boîte à questions » ; cette boîte étant destinée à collecter les questions que les élèves voudraient discuter au cours du débat en philosophie. Précisons que les élèves de cette classe ont ensuite formulé d'autres questions en lien avec la question principale. Pour ces trois classes, le débat en philosophie fait donc suite à une séance spécifique centrée sur la formulation puis la sélection d'un questionnement philosophique. Ce n'est pas le choix retenu par l'enseignante de la classe n°3 qui propose aux élèves de réfléchir autour d'une anecdote rapportée par un élève au cours d'un *Quoi de neuf*. Rappelons les questions soumises au débat dans chacune des quatre classes :

Classe n°1 : Doit-on toujours faire notre devoir ?

Classe n°2 : Qu'est-ce que l'amour ?

Classe n°3 : **L'adulte**¹⁷⁷ peut-il tout exiger d'un **enfant** ?

Classe n°4 : Est-ce possible que des parents détestent leurs **enfants** ?

On peut dès lors constater que les questions ne se réfèrent pas spécifiquement à la vie scolaire des élèves mais amènent plus largement les élèves à considérer leur vie d'enfants, comme la formulation des questions le suggère. De par la formulation des questions, le débat en philosophie se construit comme un moment scolaire où la part de l'enfant est valorisée dans l'élève. Cela n'est pas sans rappeler ce que nous avons mis en évidence dans les

¹⁷⁶ Même si les questions sont émises par les élèves, nous n'occultons pas le fait que cela relève d'une intention de l'enseignant notamment dans le choix du support proposé aux élèves.

¹⁷⁷ C'est nous qui soulignons.

manuels scolaires. Le sujet en philosophie était davantage désigné sous l'appellation d'enfant que d'élève. La désignation sociale du sujet au dépend de sa désignation scolaire est sans doute une des caractéristiques du sujet didactique en philosophie à l'école.

A partir des questions posées aux élèves au commencement de la phase de débat, notre propos vise à montrer comment se construit la dynamique des échanges au cours des débats en philosophie.

3.1.1. Des séquences discursives initiées par les enseignants

Le premier point que nous pouvons relever est la manière dont les séquences discursives se construisent et s'enchaînent. A la suite de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 218) qui définit la séquence comme «un bloc d'échanges reliés par un fort degré sémantique et/ou pragmatique », nous considérons la séquence discursive comme l'enchaînement de plusieurs échanges entre locuteurs autour d'un même thème ou d'une même préoccupation. Se construisent ainsi au cours de ces séquences discursives des objets de discours sur lesquels les élèves interagissent, sous l'orchestration de l'enseignant. En nous centrant sur les phases de débat proprement dites, nous pouvons identifier plusieurs séquences discursives pour les débats observés. Nous avons pris uniquement en compte ici les moments de débat proprement dits dans les séances observées :

| Séquences | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 |
|-----------------------------|------|-------|-------|--------|---------|---------|
| Numéro des tours de paroles | 1-30 | 31-45 | 46-88 | 89-106 | 107-119 | 120-186 |

Tableau 59 : Séquences discursives au cours de la phase de débat pour la classe n°1

| Séquences | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | S7 |
|-----------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Numéro des tours de paroles | 347-409 | 410-480 | 481-529 | 530-539 | 540-545 | 546-574 | 575-592 |

Tableau 60 : Séquences discursives au cours de la phase de débat pour la classe n°2

| Séquences | S1 | S2 | S3 | S4 |
|-----------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Numéro des tours de paroles | 598-623 | 624-635 | 636-645 | 646-675 |

Tableau 61 : Séquences discursives au cours de la phase de débat pour la classe n°3

| Séquences | S1 | S2 | S3 | S4 |
|-----------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Numéro des tours de paroles | 30-85 | 86-94 | 95-134 | 135-256 |

Tableau 62 : Séquences discursives au cours de la phase de débat pour la classe n°4

Nos observations montrent que chacune des séquences discursives identifiées relève de l'initiative des enseignants. C'est donc les enseignants qui prennent la décision de proposer un nouvel objet à discuter, sous la forme d'une question posée aux élèves. Nous pouvons par exemple repérer dans la classe n°3, les questions posées par l'enseignante (soulignées en gris) qui constituent un changement de séquences discursives:

- Séquence 2 32 M¹⁷⁸ moi il y a quelque chose que Sarah a dit tout à l'heure +¹⁷⁹ 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 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 ?
- Séquence 3 44 M et: par rapport à ce que dit Soufiane + que c'est normal qu'on ait peur et qu'il faut toujours respecter les plus grands + ça veut dire qu'il y a une graduation dans le respect des-des gens ? ++ ça veut dire un:: un petit qui::: qui vient de naître qui est tout jeune parce qu'il n'y a pas plus petit que lui + ça veut dire qu'il n'a pas droit au respect ?
- Séquence 4 54 M donc en tant que grande personne on peut forcer un-un petit un enfant à faire + tout ce qu'on veut par exemple ? + si toi t'as envie de forcer ta petite sœur à aller dans le jardin & je prends un exemple + t'as pas le droit + mais moi en tant qu'adulte j'ai le droit de forcer ta petite sœur à y aller (silence de 10 s.) moi je suis adulte donc j'ai le droit de tout exiger de vous ?

Dans les extraits présentés ci-dessus, l'enseignante en posant des questions (éléments surlignés en gris) (ré)ouvre des séquences discursives. Les élèves interagissent ensuite autour des propositions faites par l'enseignante en répondant. A la suite de l'analyse de la répartition des prises de paroles pour les quatre classes, nous avons conclu que les enseignants laissaient

¹⁷⁸ Numéro du tour de parole concerné.

¹⁷⁹ Les conventions de retranscriptions sont précisées en annexe n° 9.