Le rôle de l'enseignant dans la construction de contenus en situation de débats philosophiques ou disciplinaires

Teacher's roles in content construct during disciplinary debates

Audrey Destailleur

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5483>

DOI : 10.4000/ree.5483

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2016

Référence électronique

Audrey Destailleur, « Le rôle de l'enseignant dans la construction de contenus en situation de débats philosophiques ou disciplinaires », *Recherches en éducation* [En ligne], 24 | 2016, mis en ligne le 01 janvier 2016, consulté le 16 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5483> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5483>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Le rôle de l'enseignant dans la construction de contenus en situation de débats philosophiques ou disciplinaires

Audrey Destailleur¹

Résumé

Cet article rend compte d'une recherche basée sur l'observation de douze séances de débats menées au cycle 3 de l'école élémentaire en philosophie, en lecture-littérature et en sciences. Partant d'une analyse didactique comparative, il s'agit de mettre en évidence les spécificités de l'organisation et de la conduite des débats par l'enseignant au cours des débats en philosophie. L'analyse de notre corpus constitué de la retranscription de ces trois séries de débats mis en œuvre en philosophie, en lecture-littérature et en sciences par quatre enseignants, permet de spécifier les choix des enseignants concernant la mise en œuvre singulière du débat en philosophie et de décrire de manière contrastive la gestion discursive des débats dans les autres disciplines par les enseignants en se centrant sur l'étayage.

Prenant appui sur une recherche réalisée dans le cadre d'une thèse en didactique (Destailleur, 2014), cette contribution vise à rendre compte de la manière dont les enseignants s'organisent et actualisent des débats en philosophie à l'école élémentaire, notamment dans leur étayage portant sur des apprentissages. Pour le dire autrement, nous chercherons à répondre dans cet article à une question que nous pouvons formuler ainsi : comment l'enseignant conduit-il à l'école élémentaire les échanges au cours des débats en philosophie dans une visée de construction de contenus ? Notre réflexion s'inscrira dans une perspective didactique descriptive², l'idée étant de décrire les pratiques de débat en philosophie pour mieux les comprendre et les donner à voir.

Afin de produire des éléments de réponse à cette question et de montrer les caractéristiques du rôle des enseignants au cours des débats, nous nous attacherons à étudier plus particulièrement leur mise en œuvre par quatre enseignants du cycle 3 de l'école élémentaire dans plusieurs disciplines, soit en philosophie, en lecture-littérature et en sciences. Ce choix d'une analyse comparative et du détour par d'autres disciplines permettra ainsi de mettre en exergue des spécificités disciplinaires de gestion des échanges par des enseignants dans la mise en œuvre de débats en philosophie, et éclairera plus largement, la manière dont ces enseignants reconfigurent l'activité disciplinaire de débat en philosophie. C'est ce que nous verrons après avoir exposé l'approche théorique et méthodologique de notre recherche.

1. Approche théorique des pratiques de débats en didactiques

■ Le débat : une modalité disciplinaire de construction de contenus

Bien que le débat ne soit plus à proprement parler une pratique prescrite dans les Instructions Officielles de 2008 (MEN, 2008), comme c'était le cas avec celles de 2002 (MEN, 2002) qui présentaient le débat comme une modalité disciplinaire d'apprentissage et d'enseignement (Husson, 2007), il constitue néanmoins une pratique scolaire mise en œuvre par les enseignants de l'école élémentaire pour aborder et traiter de nombreux contenus, contenus que nous considérons à la suite de Bertrand Daunay et Yves Reuter (2013), dans toute leur diversité

¹ Chercheur associé et formatrice, Théodile-CIREL et Institut de Formation Pédagogique de Lille.

² C'est dire plus largement que les réflexions que nous présentons ici s'inscrivent dans une conception de la didactique qui vise à analyser la construction des objets d'enseignement en classe dans leur relation aux disciplines scolaires (Schneuwly, 2009).

(savoirs, compétences, capacités, valeurs, attitudes, etc.) déployée au sein des disciplines scolaires. Par ailleurs, la mise en place de débats en classe concerne également de longue date d'autres pratiques moins nettement référées aux disciplines scolaires historiquement instituées, comme cela est le cas pour les activités philosophiques à l'école (Tozzi, 2012).

C'est dans cette double acception d'un débat entendu à la fois comme une forme d'échange scolaire, mais également comme une modalité orale possible de construction de contenus contrainte par des cadres disciplinaires spécifiques et spécifiants que nous avons cherché à construire notre approche théorique du débat (Destailleur, 2015). C'est ce qui nous a conduit à appréhender le débat comme un genre disciplinaire (Destailleur, 2014) plus que comme un genre scolaire (Schneuwly & Dolz, 1995).

La réflexion que nous présentons s'inscrit donc à la fois dans une perspective didactique particulièrement attentive aux contenus d'enseignement et d'apprentissage disciplinaires (Reuter, 2007a) et dans la lignée des travaux portant sur les activités de philosophie à l'école (Tozzi, 2001 ; Chirouter, 2007 ; Soulé, Tozzi & Bucheton, 2008 ; Tozzi, 2012 ; Auriac-Slusarczyk & Blasco-Dulbecco, 2013), et plus encore, sur les recherches d'Auguet (2003) qui mettent en perspective les « discussions à visée philosophique » comme constitutives d'un genre nouveau à partir d'une analyse discursive de ces activités.

Précisons toutefois qu'à l'expression de discussions à visée philosophique, nous lui préférons celle de débats. À la différence de la notion de discussion plus nettement rattachée à la philosophie, le terme de débat nous paraît plus fécond pour penser les variations de sa mise en œuvre dans des cadres disciplinaires variés (Destailleur, 2014). Rappelons en effet que nous considérons les débats non pas dans une perspective générale ou générique, mais comme s'inscrivant dans des systèmes didactiques disciplinaires singuliers permettant d'éclairer les modalités de son fonctionnement. Les caractéristiques de la gestion des débats en philosophie mises en évidence seront comparées avec des manières de faire dans deux autres champs disciplinaires, soit en lecture-littérature et en sciences, par les mêmes enseignants. Notre méthodologie de recherche repose ainsi sur une perspective didactique comparatiste identifiant les variations et les différences de la mise en œuvre des débats disciplinaires à l'école en vue de préciser les spécificités du débat en philosophie.

■ ***Une analyse de la conduite des débats par les enseignants***

Afin d'analyser finement la conduite des débats en philosophie par les enseignants observés, nous décrivons les fonctionnements à l'œuvre dans la dynamique interactionnelle (Nonnon, 1996/1997) au cours des débats disciplinaires. L'analyse didactique des interactions, pour reprendre ici l'expression proposée par Hassan (2012) se présente d'ailleurs comme une entrée signifiante pour décrire les fonctionnements à l'œuvre dans la gestion discursive des débats par les enseignants. Un premier élément d'analyse reposera sur la gestion des conduites discursives. À la suite de Kerbrat-Orecchioni (1990, p.218) qui définit la séquence comme « un bloc d'échanges reliés par un fort degré sémantique et/ou pragmatique », la séquence discursive est spécifiée ici 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* et *autour* desquels les élèves interagissent selon une gestion des échanges organisée par l'enseignant. La dynamique interactionnelle rythmée par l'enchaînement des séquences discursives, et plus largement, par les questions posées par l'enseignant, prend la forme de dénivellations du discours (Nonnon, 1997/1997) que l'analyse mettra en perspective. Retenons également la forme du questionnement de l'enseignant au cours des débats comme second élément d'analyse pour décrire la gestion enseignante des échanges. Les questions posées prenant parfois la forme des reformulations questionnantes (Volteau & Garcia-Debanc, 2008) permettent ainsi de décrire la dynamique interactionnelle de manière contrastée selon les disciplines.

La gestion du débat en philosophie sera ainsi comparée à d'autres formes de gestion des échanges, avec par exemple, les analyses de séances de lecture méthodique réalisées par

Sprenger-Charolles (1983) et Nonnon (1995) ou à des formes plus classiques de dialogue pédagogique décrites par François (1990) dans la lignée des travaux de Sinclair et Coulthard (1975). Bien que l'analyse se centre essentiellement sur le rôle de l'enseignant dans la conduite des échanges, les rôles interactionnels endossés par les élèves (Delcambre, 2005) pourront être une entrée pour préciser la manière dont ces derniers se positionnent et/ou sont positionnés par l'enseignant (Kerbrat-Orecchioni, 1988).

Soulignons enfin que cette prise en compte du positionnement des élèves dans les pratiques discursives pourra demander également de préciser quelques aspects contextuels ou matériels du déroulement des débats étudiés. Ce que nous appelons ici planification des débats n'est pas en effet sans relation avec le contenu même des échanges et des postures qu'ils promeuvent : on sait par exemple que l'activité philosophique, et l'idée de dialogue qu'elle sous-tend, tendent à être instituées par une disposition circulaire en rupture avec l'organisation frontale ordinaire de l'école. Il s'agira donc de souligner en quoi des agencements pratiques de planification des débats contribuent à constituer les élèves en « sujet didactique » aux prises avec un cadre disciplinaire spécifique (Reuter, 2010b ; Daunay & Fluckiger, 2011), et plus singulièrement ici en sujets apprenants en philosophie.

2. Méthodologie de recherche : une description des débats

Le corpus empirique soumis à nos analyses se compose ainsi d'une série de trois débats, intégralement enregistrés, filmés et retranscrits, menés en philosophie, en sciences et en lecture-littérature par quatre enseignants de cycle 3 de la banlieue lilloise entre septembre 2011 et juin 2012. Parmi ces quatre enseignants, deux enseignent dans des classes dites à pédagogie classique (classes n°1 et n°2), les deux autres enseignant dans des classes à pédagogie alternative, l'un dans une école à pédagogie Freinet (classe n°3) et l'autre dans une école à pédagogie Montessori (classe n°4). Ces quatre classes se composent d'un nombre d'élèves quasiment identique entre 24 et 26 élèves pour les classes n°1, 2 et 3 à la différence de la classe n°4 qui ne comprend que 17 élèves. Précisons en outre que notre corpus s'accompagne d'un certain nombre d'investigations complémentaires (questionnaires et recueil de documents remis par les enseignants) qui ne feront pas ici l'objet d'analyses particulières mais qui participent de notre démarche globale (Destailleur, 2014).

Insistons sur le fait que nous avons choisi dans cette recherche d'observer des enseignants sans degré d'expertise spécifique dans leur pratique de débat en cherchant plutôt à rendre compte de pratiques ordinaires de débats à l'école primaire. C'est d'ailleurs ainsi que les enseignants observés nous avaient déclaré simplement mettre en place des débats en philosophie, en lecture-littérature et en sciences. Ce choix méthodologique s'inscrit dans une perspective de recherche qui ne consiste pas à établir les bonnes pratiques de débat selon les disciplines, mais plutôt, à les décrire. C'est d'ailleurs ce qui nous conduit à préférer l'expression de débat *en* sciences, *en* lecture-littérature et *en* philosophie plutôt que débats scientifique, littéraire et philosophique. En effet l'enjeu de nos travaux ne consiste pas à questionner les critères ou sous-bassements scientifiques, philosophiques ou littéraires de débats menés par les enseignants observés, mais au contraire à rendre compte de la manière dont les enseignants conduisent et plus largement reconfigurent leurs pratiques de débat selon le cadre disciplinaire.

C'est dans ce même ordre d'idées que nous avons choisi de nous intéresser à des débats initiés, non pas à notre demande, mais par les enseignants dans la dynamique même de leur classe. Chacun de ces débats étudiés a été engagé à partir d'un questionnement explicite pour les trois disciplines observées et notamment pour ce qui concerne les débats en philosophie autour des interrogations suivantes : « Doit-on toujours faire son devoir pour être respecté des autres ? » (classe n°1), « Qu'est-ce que l'amour ? » (classe n°2), « Un adulte peut-il tout exiger d'un enfant ? ; Qu'a-t-il le droit d'exiger et que ne peut-il pas exiger ? » (classe n°3) et « Des parents peuvent-ils détester leurs enfants ? ; Des enfants peuvent-ils détester leurs parents ? » (classe

n°4). Pour les classes n°1 et 4, ces questions ont trouvé leur origine dans la lecture d'un album de littérature de jeunesse à la suite de laquelle les enseignants concernés ont demandé aux élèves de poser une question. De leur côté, les enseignants des classes n°2 et 3 ont procédé sans support littéraire, même s'il faut préciser que l'enseignant de la classe n°2 a formulé le questionnement dans le prolongement d'un *Quoi de neuf*³. Il convient de souligner que cette implication des élèves dans le choix du thème ou la formulation de la question du débat semble spécifique à la philosophie dans notre corpus. En effet la question de départ a été formulée unilatéralement par l'enseignant pour le débat en sciences⁴ et à la suite de la lecture d'un texte littéraire pour le débat en lecture-littérature⁵.

3. Résultats : mise en évidence de la spécificité du débat en philosophie

À la suite de l'analyse de la planification matérielle des débats, la conduite des débats sera examinée essentiellement à partir de deux situations extraites des débats en philosophie des classes n°1 et 4, de deux extraits de débat en lecture-littérature des classes n°1 et 2 et d'un dernier extrait de débat en sciences de la classe n°1, sélectionnés parmi l'ensemble de nos matériaux d'observation pour leur aspect particulièrement significatif.

■ Les débats en philosophie

• Planification des débats en philosophie : une organisation matérielle singulière

Comme nous l'avons signalé plus haut, il est intéressant d'observer que les enseignants auprès desquels nous avons enquêté optent effectivement pour une reconfiguration spatiale et une organisation matérielle assez classiques ou attendues des débats en philosophie : quel que soit le lieu effectif de déroulement de ces débats (coin de la classe, bibliothèque ou autre salle de classe de l'école), les élèves se voient disposés en cercle pour débattre. La spécificité disciplinaire de cette modalité d'organisation semble d'autant plus nette dans notre corpus qu'elle ne se retrouve pas dans les débats en lecture-littérature et en sciences observés : pour ces dernières, le débat est mené en groupe tandis que la disposition frontale est retenue pour la première. On peut donc se demander s'il ne s'agit pas pour les enseignants à la fois de rompre avec un cadre habituel pour instituer une activité dans une discipline qui l'est moins, la philosophie, tout en se rattachant à cette forme de tradition instituante que véhicule celle-ci *via* cette disposition circulaire.

À cette formalisation contextuelle spécifique, précisons un autre ressort significatif *via* la gestion des écrits encadrant les pratiques de débat en philosophie. En effet dans les classes de notre corpus, une place importante sinon considérable est donnée aux écrits divers faisant suite aux débats en philosophie. On trouve ainsi fréquemment un cahier de philosophie de la classe ou des affiches placées dans un coin de la classe réservé aux activités philosophiques. Des propos d'élèves au cours de ces débats en philosophie se voient ainsi très souvent mis en exergue. Or cela est nettement moins le cas pour les autres débats disciplinaires observés. On peut donc se demander si ces divers écrits ne relèveraient pas d'une volonté des enseignants d'inscrire ces pratiques philosophiques de débat dans un fonctionnement scolaire, ou encore, s'il ne s'agirait pas de mettre en valeur les contenus construits par les élèves au cours des débats en philosophie, en vue de leur socialisation, voire de leur communication. Plus largement encore, on peut se demander si cette organisation spatiale tout comme l'institutionnalisation d'écrits encadrant ces activités de débats en philosophie par les enseignants ne participeraient pas à

³ Le *Quoi de neuf*, dispositif de présentation orale de la pédagogie Freinet, est une pratique hebdomadaire dans la classe n°3. Au cours d'une de ces présentations, un problème avait été soulevé par les élèves et retenu par l'enseignant comme sujet pour un débat en philosophie.

⁴ Les questions des débats en sciences posées par les enseignants observés portaient sur la respiration pour les classes n°1 et 3, sur les volcans pour la classe n°2 et sur la digestion pour la classe n°4.

⁵ Les questions des débats en lecture-littérature étaient essentiellement des questions portant sur la compréhension et l'interprétation des textes littéraires proposés aux élèves.

donner une forme spécifique aux sujets didactiques que sont les élèves. L'analyse des interactions ci-après permettra d'ailleurs de revenir sur la place laissée aux élèves au cours du débat en philosophie.

- *Débat en philosophie, situation 1. Une tension entre étayage de l'enseignant et autonomie des élèves*

Le premier élément d'analyse des interactions vise à comprendre comment s'organisent et s'enchaînent les séquences discursives. Le débat en philosophie analysé ici, et mené par l'enseignant de la classe à pédagogie Montessori (classe n°4), portait sur la question de la détestation entre parents et enfants. Nous aborderons cet exemple de manière fouillée mais les analyses exposées convergent évidemment avec les autres débats en philosophie du corpus. Au cours de ce débat, la dynamique conversationnelle mise en œuvre par l'enseignant peut se donner à voir de manière schématique comme suit.

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

Séquence n°1

30 M⁶ : « est-ce que c'est possible que des parents et des enfants se détestent ? [...] est-ce possible que des parents détestent leurs enfants ? »

Les élèves donnent des exemples de situations dans lesquelles les enfants peuvent détester leurs parents et les parents leur enfant.

Séquence n°2

86 M : « qu'est-ce que ça veut dire euh détester quelqu'un ? »

Les élèves essaient de définir le terme détester en l'opposant au terme aimer.

Séquence n°3

95 M : « et détester quelque chose + est-ce que c'est différent de détester quelqu'un ? »

Les élèves donnent des exemples de choses qu'ils peuvent détester (des jours) et des personnes.

119 M : « est-ce que c'est pareil de détester les épinards et détester une personne ? »

Les élèves cherchent les distinctions entre les végétaux et les humains.

Séquence n°4

135 M : « mais alors qu'est-ce que c'est un homme ? »

Les élèves cherchent à identifier ce qui spécifie l'homme.

⁶ Cette codification « 30M » correspond au tour de parole n°30 dans ce débat, la lettre consécutive à ce nombre précisant le locuteur prenant en charge ce tour de parole, ici, l'enseignant. Précisons aussi que les débats ont été retranscrits selon les conventions précisées par Vion (1992). Ainsi « + » signifie un temps de pause dans l'énonciation et « : » un allongement de syllabe, le nombre de ces signes correspondant à la durée de la pause (« ++ », « +++ ») et la longueur de l'allongement de syllabe (« :: », « ::: »).

Rappelons tout d'abord que cette représentation vise à rendre compte, de haut en bas, des enchaînements discursifs autour d'une thématique constante (ici la détestation entre parents et enfants). Après avoir laissé les élèves exposer leurs premières idées au cours d'une première séquence discursive, l'enseignant invite les élèves dans une deuxième séquence discursive à définir le terme « détester ». L'enseignant demande ainsi aux élèves de préciser ce que signifie « détester quelqu'un » (86 M : « *qu'est-ce que ça veut dire euh détester quelqu'un ?* ») puis d'identifier les différences entre détester une personne et détester une chose (95 M : « *et détester quelque chose + est-ce que c'est différent de détester quelqu'un ?* »). Après cette dernière question, les élèves se mettent à chercher des exemples de choses qu'ils détestent. Un élève donne alors un exemple alimentaire (118 Léo : « *oui quelque chose à manger + de la nourriture + je ne sais pas moi + des céréales par exemple* »), exemple qui sera repris au tour de parole suivant par l'enseignant (119 M : « *est-ce que c'est pareil de détester les épinards et de détester telle personne ?* »).

Les élèves, en reprenant cette dernière question posée par l'enseignant, vont ensuite orienter le débat vers une autre question, celle de la différence entre l'homme et l'épinard. Plus largement, il est alors question de savoir ce qui spécifie l'humain à partir des distinctions entre l'homme et l'épinard. La question posée au début du débat est alors complètement délaissée au profit de l'intérêt porté à la nouvelle question par les élèves. Il est intéressant de souligner que l'enseignant abandonne également la première question pour accompagner et soutenir l'attention des élèves autour de cette deuxième question. Relevons d'ailleurs que l'enseignant, au cours de la quatrième séquence discursive, repose la deuxième question comme étant la question centrale débattue (207 M : « *qui veut dire quelque chose d'autre sur la différence entre une plante comme un épinard et un homme ? + les différences et les ressemblances* »).

Dans ce débat, l'enchaînement des séquences discursives et plus largement les questions posées par l'enseignant donnent à voir des dénivellations du discours. En effet, les séquences discursives sont ouvertes par les enseignants mais ne sont jamais closes par ces derniers, les séquences s'enchaînant par ouvertures successives, ce que le schéma donne à voir dans une organisation non linéaire. Toutefois et bien que ce soit l'enseignant qui ouvre les séquences discursives de manière systématique en posant une question, soulignons que le choix des objets à discuter est laissé aux élèves. L'enseignant ouvre ainsi les séquences discursives à partir des propos avancés par les élèves et de leur choix des objets à discuter au cours des échanges. En ce sens, c'est bien dans la prise en compte de ce que les élèves avancent au cours du débat que l'enseignant semble construire la dynamique conversationnelle. On note ainsi, au cours de ce débat, une double orientation spécifiant la dynamique interactionnelle qui relève, selon nous, d'une tension entre la volonté de l'enseignant de guider les échanges vers la signalisation de caractéristiques philosophiques dans la construction du discours et vers une problématisation des propos des élèves et la volonté des enseignants de laisser aux élèves une relative autonomie dans le choix des thèmes discutés et à discuter.

- *Débat en philosophie, situation 2. D'une forme de questionnement spécifique à des mouvements discursifs entre les élèves et l'enseignant*

Le deuxième axe d'analyse des interactions permettant de mettre en évidence la construction disciplinaire des débats en philosophie par les enseignants est la forme du questionnement des enseignants au cours des débats. Pour cela, prenons un extrait du débat en philosophie observé dans une des deux classes à pédagogie classique (classe n°1). Les élèves de cette classe sont invités à discuter après la lecture de l'ouvrage *Yakouba* de Thierry Dedieu autour de la question du devoir.

L'extrait que nous proposons à l'analyse est cette fois présenté sous une forme tabulaire afin de mettre en exergue la forme du dialogue pédagogique constitué par les échanges entre les élèves et l'enseignant.

Extrait n°1 du débat en philosophie de la classe n°1

TP ⁷	M	E
33	donc ça veut dire que dans ce cas-là + vous ne deviendriez pas des guerriers enfin UN guerrier et vous seriez mis au ban de la société + vous seriez relégués à un sous-rôle et vous deviendriez & ⁸ tiens vous deviendriez quoi dans l'histoire ?	
34		Margaux : celui qui garde le troupeau
35		Juliette : un lâche ⁹
36	alors + qu'est-ce que c'est un lâche ?	
37		Vincent : un looser ¹⁰
38	NON + on parle français	
39		Juliette : quelqu'un qui abandonne vite + qui abandonne
40		Joseph : oui mais monsieur & là le bâton de parole il ne sert à RIEN DU TOUT
41	mais si Violette va le donner ++ un lâche c'est quelqu'un qui abandonne vite c'est ça ?	
42		EEE : oui
43		Charlotte : c'est quelqu'un qui n'a pas la confiance de ses proches
44	qui n'a pas la confiance de ses proches ?	
45		Charlotte : c'est euh:: + ben oui là Yakouba n'a peut-être pas la confiance de ses proches mais euh:: il peut avoir une deuxième chance + oui c'est ÇA + ses proches peuvent lui laisser une autre chance

Au cours de cet échange, l'étayage de l'enseignant se caractérise essentiellement par une attitude questionnante. Cette attitude est d'ailleurs une pratique langagière significative pour les quatre enseignants observés pour le débat en philosophie, à la différence des autres débats disciplinaires observés. La dynamique conversationnelle de l'échange est de fait rythmée par le questionnement de l'enseignant qui reprend les propositions individuelles des élèves pour en faire un objet de questionnement pour le groupe-classe.

Notons cependant que dans cet extrait, ces questions se présentent sous la forme particulière de reprises questionnantes. Ces interventions sont à considérer comme des questions, l'intonation étant montante, et non comme des reformulations, bien que la forme pourrait s'apparenter à des hétéro-reformulations, voire à des reprises totales. Par exemple, suite à l'intervention de Charlotte (43 : « *c'est quelqu'un qui n'a pas la confiance de ses proches* »), l'enseignant reprend une partie de la proposition de Charlotte pour la questionner (44M : « *qui n'a pas la confiance de ses proches ?* ») sans même la paraphraser. Cette forme de questionnement spécifique permet donc de reprendre les propos amenés par les élèves au cours du débat en philosophie tout en les questionnant. Nous pensons donc qu'elle peut viser à valoriser les propositions des élèves, ou pour le dire autrement, à valoriser les contenus amenés et construits par les élèves (questionnements, éléments de réponses, etc.).

Ajoutons une deuxième remarque sur la formalisation de rôles interactionnels. Pour cela, prenons un autre extrait, tiré encore du même débat.

⁷ La siglaison « TP » correspond aux tours de parole dans le débat.

⁸ Ce signe correspond à un enchaînement rapide de paroles.

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

¹⁰ Les élèves précisés en majuscules sont des éléments accentués dans l'énonciation par le locuteur.

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

TP	M	E
52		Nicolas : oui mais aussi euh: ce serait un homme + euh: il deviendrait un homme mais euh: sans honneur puisque euh:: puisque le lion est déjà blessé c'est une proie facile pour lui + d'ailleurs les vrais hommes ne combattent & enfin ils ne chassent pas des lions blessés ++ ce serait un peu comme devenir un homme sans honneur
53	qu'est-ce que tu entends par honneur ?	
54		Nicolas : ben euh: qui euh: un peu un lâche euh:: &
55		Joseph : & ben c'est ça + un homme sans honneur c'est un lâche
56	alors si vous n'arrivez pas à trouver une définition essayez de trouver un exemple + qu'est-ce c'est que l'honneur ?	
57		Nicolas : je trouve pas
58	tu ne trouves pas + alors les autres vous allez pouvoir aider votre camarade + qu'est-ce que c'est que l'honneur ?	

Dans cet extrait, Nicolas au tour de parole n°52 avance l'idée que Yakouba deviendrait un homme sans honneur s'il faisait croire qu'il avait tué le lion blessé. L'enseignant reprend le terme « honneur » en demandant de le définir. Nicolas tente alors une définition (54 : « *ben euh: qui euh: un peu un lâche euh::* ») complétée par Joseph (55 : « *ben c'est ça + un homme sans honneur c'est un lâche* ») avant que l'enseignant ne demande à nouveau de définir ce qu'est l'honneur (56 : « *alors si vous n'arrivez pas à trouver une définition essayez de trouver un exemple + qu'est-ce c'est que l'honneur ?* »). La question n'est pas adressée directement à Nicolas qui pourtant y répond en précisant qu'il ne trouve pas d'exemple (57 : « *je trouve pas* »). L'enseignant renvoie alors la question au groupe-classe en sollicitant leur aide (58 : « *alors les autres vous allez pouvoir aider votre camarade* »). On relève ici la volonté de l'enseignant de ne pas interagir avec un seul élève mais de renvoyer au groupe-classe le questionnement afin que cela devienne un objet de discours collectif.

Dans la mesure où les échanges se font davantage entre l'enseignant et les élèves qu'entre les élèves, cet échange semble mettre en évidence une forme de dialogue pédagogique relativement classique. Pour autant, il faut replacer les prises de parole des élèves dans leur cadre, qui tend à leur conférer un statut particulier. Ainsi, en prenant la parole, Nicolas, n'est pas un locuteur quelconque, mais répond aux questions de l'enseignant en tant que locuteur faisant partie d'un groupe-classe, pour ne pas dire d'une communauté de recherche. Cet extrait amène à penser que Nicolas, en prenant la parole pour répondre à la question posée par l'enseignant, ne le fait pas seulement en tant que locuteur réel, mais aussi en tant que porte-parole du groupe-classe. L'étayage de l'enseignant notamment dans la manière de poser des questions non adressées dans cet extrait, et plus largement au cours des débats en philosophie observés, invite ainsi les élèves à endosser cette posture de porte-parole du groupe-classe et institue, de fait, des rôles interactionnels.

Cette formalisation du questionnement au cours des débats et des mouvements discursifs qu'elle institue *de facto* semble donc constituer une particularité disciplinaire de la gestion des débats en philosophie par l'enseignant. Voyons donc ce qu'il en est en sciences et en littérature.

■ **La conduite des débats par les enseignants dans d'autres disciplines : comparaisons disciplinaires**

Après avoir montré la particularité de la gestion des débats en philosophie par les enseignants, nous chercherons ici à éclairer plus encore la manière spécifique dont les enseignants reconfigurent les débats en philosophie en nous intéressant à des débats menés par ces mêmes enseignants dans d'autres disciplines. Dans cette partie, nous choisissons de mener cette comparaison à partir de quelques éléments d'analyse caractéristiques de la conduite des débats en lecture-littérature et en sciences.

• *Débat en lecture-littérature : l'œuvre littéraire comme principe organisateur*

À la différence des débats en philosophie, la conduite des débats en lecture-littérature semble s'organiser de manière relativement nette en fonction de la progression de l'intrigue du texte littéraire lu et proposé aux élèves. Prenons ici un extrait du débat en lecture-littérature d'une des classes à pédagogie classique (classe n°1) au cours duquel les élèves sont invités à débattre à partir du texte « Le robot » tiré des *Histoires pressées* de Bernard Friot :

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

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

Dans cet extrait, l'enseignant dirige la phase de questionnement en posant notamment des questions sous la forme de phrases à compléter (277 M : « *mais en tout cas + on ne sait pas*

vraiment ce que c'est mais on sait que c'est une ? » ; 279 M : « une pièce qui est ? » ; 281 M : « si elle est fermée à clé + qu'est-ce qu'on suppose ? » ; 290 M : « donc ça veut dire qu'il y a une notion de quoi dans cette pièce ? » ; 293 M : « intime c'est quoi ? »). L'enseignant sélectionne ainsi des termes avancés par les élèves (éléments surlignés en gris) pour arriver à mettre en évidence l'idée que la pièce est une pièce secrète. Les élèves, dans cette phase de questionnement sont amenés à répondre par un mot (78 EE : « *PIECE* ») ou un syntagme nominal (80 EE : « *fermée à clé* ») ou par une phrase minimale fortement induite par le questionnement de l'enseignant (283 Vincent: « *que c'est interdit d'y entrer* »). Cet extrait montre que le juste rapport à l'œuvre que semble vouloir maintenir l'enseignant induit une forme de questionnement qui oriente et cadre les réponses des élèves. Il s'agit ici de faire découvrir, ou plutôt faire dire aux élèves, le contenu visé par l'enseignant : la pièce cache un secret. Les réponses des élèves se trouvent ainsi subordonnées de manière syntaxique et pragmatique par la forme de la question posée. On voit ici que les questions posées par l'enseignant laissent finalement peu d'initiative aux élèves. L'espace discursif ainsi construit pour les élèves semble se réduire aux blancs à compléter laissés par l'enseignant, ce qui n'est pas sans rappeler les analyses de séances de lecture méthodique réalisées par Nonnon (1995).

En outre, la gestion de l'avancée des débats en lecture-littérature semble reposer sur un contrôle du temps didactique relativement ferme des enseignants, à la différence du débat en philosophie. C'est ce que permet d'observer l'extrait ci-après tiré de l'observation d'une autre classe de notre corpus (classe n°2). Au cours de ce débat, organisé selon la modalité pédagogique de dévoilement progressif de l'ouvrage *La Rédaction* d'Antonio Skarmeta et Alphonso Ruano, les élèves sont amenés à émettre des hypothèses interprétatives sur la suite du texte.

Au cours de ce débat et alors que l'enseignant dévoile le texte de manière progressive et revient sur le passage lu pour faire construire la compréhension du texte par les élèves, un élève, Julio, avance une hypothèse quant à la suite du texte (207 : « *ben peut-être qu'il va faire une rédaction aux enfants pour savoir si leurs parents sont contre la dictature* »). Cette hypothèse est correcte puisqu'elle correspond effectivement à la suite de l'histoire qui sera lue et travaillée à la séance suivante. Devant cette réponse prématurée qui remettrait en cause l'organisation planifiée du débat par l'enseignant et la découverte progressive de l'intrigue par les élèves, l'enseignant ne prend pas en compte l'hypothèse de Julio, soutenant qu'aucun élément ne permet de valider l'hypothèse (208 M : « *peut-être mais on n'en sait rien* »). Ainsi, tout élément de compréhension découvert et construit trop tôt par les élèves au regard de la planification de l'enseignant et au regard de l'intrigue est systématiquement rejeté. Pour le dire autrement, le temps de l'apprentissage des élèves semble ici devoir correspondre plus nettement au temps planifié de l'enseignement.

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

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

Plus largement, les deux extraits présentés pour le débat en lecture-littérature montrent ainsi des formes de rappel au respect de la chronologie de l'œuvre littéraire choisie par l'enseignant. En ce sens, il s'agit pour les élèves de suivre l'organisation prévue par l'enseignant au regard des éléments identifiés et visés par l'enseignant dans le texte littéraire et selon leur « ordre d'apparition » dans le texte. Cette manière de conduire le débat diffère ainsi nettement de la conduite des débats en philosophie, tant sur la forme du questionnement que sur la dynamique interactionnelle constituée au moment des débats. Ajoutons que les séquences discursives s'enchaînant sous forme de dénivellations successives pour le débat en philosophie, s'organisent de manière nettement différente pour le débat en lecture-littérature. En effet, l'ouverture et la clôture des séquences sont prises en charge par les enseignants au cours du débat en lecture-littérature, la clôture se manifestant par la validation des éléments visés par les enseignants et découverts par les élèves. Conséquemment, l'analyse semble ainsi montrer que les enseignants laissaient davantage d'autonomie aux élèves au cours des débats en philosophie, tant au niveau

de la prise en charge du débat qu'au niveau du choix des contenus amenés et construits par les élèves dans cette situation pédagogique.

- *Débat en sciences : des hypothèses à tester et des connaissances à formuler*

La gestion du débat en sciences par les mêmes enseignants se présente encore très différemment de ce que nous avons identifié jusqu'alors pour la philosophie et la lecture-littérature. L'une des principales différences repose sur l'organisation pédagogique même du débat en sciences retenue par les enseignants observés, cette organisation conditionnant également les échanges. En effet, les débats analysés s'organisent selon une même modalité : partant d'une question posée par l'enseignant, les élèves sont invités à formaliser leur réponse en élaborant un schéma explicatif du phénomène scientifique en question puis à le présenter et l'explicitier devant le groupe-classe. C'est au cours de ce moment de présentation des productions que se confrontent les conceptions premières des élèves autour du phénomène à l'étude et que s'instaure le débat en sciences.

Afin de mieux comprendre cette mise en œuvre, prenons un premier exemple extrait du débat en sciences d'une des deux classes à pédagogie classique (classe n°1). Précisons que les échanges sont présentés dans ce cas sous une forme de reprise de certaines interventions des élèves afin de mieux montrer l'organisation pédagogique des séances de débat en sciences. Les élèves sont ici invités à débattre du phénomène de la respiration et du trajet de l'air dans le corps. Au cours de ce débat, l'enseignant choisit l'ordre de présentation des productions selon les hypothèses émises par les élèves.

Hypothèse 1	84 Adélaïde	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 enchâssé dans le précédent. Il est intéressant de relever que la conduite du débat s'organise à partir des présentations des productions des élèves, l'enseignant programmant l'ordre des présentations selon une logique des hypothèses proposées des moins vraisemblables aux plus vraisemblables. La discussion de chacune des hypothèses constitue d'ailleurs des séquences discursives ouvertes et closes par les enseignants.

Il est intéressant de relever que les élèves sont conscients de la gestion du débat organisée par l'enseignant et endossent le rôle prévu pour eux, celui d'explicitier et de construire des connaissances scientifiques. Dans cette classe, une élève se trompe d'ailleurs et propose à l'enseignant de regarder dans un livre de sciences pour avoir directement la réponse à la question que ce dernier pose aux élèves (117 Mélissa : « *si on regarde un schéma du corps on aura la réponse + on pourra voir si les poumons sont reliés ou non* »). Tout comme pour le débat en lecture-littérature, l'enseignant ne répond pas aux sollicitations spontanées des élèves, ici à

Mélissa, ne faisant ici qu'une reprise de son intervention (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* »). On est en droit de se demander si le dispositif de débat retenu par l'enseignant n'est pas moins important que les connaissances scientifiques à construire puisque l'enseignant organise le débat et les échanges selon un ordre logique de construction des connaissances scientifiques visées.

Prenons encore un autre exemple extrait de cette même classe pour préciser la gestion des interactions par l'enseignant en lien avec les connaissances à construire.

Extrait du débat en sciences de la classe n°1

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 : non
291	on a juste 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	

Au cours de cet échange, Anthony avance une proposition sur la composition de l'air notamment au moment de l'expiration (288 : « *monsieur + on n'expire pas de l'oxygène mais on expire du CO2* »). Bien que cet élément soit partiellement correct, il est empêché par l'enseignant qui demande aux élèves de « rester dans le sujet » et préfère différer l'étude de cette proposition (291 : « *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* »), ce qui n'est pas sans rappeler la gestion des échanges en lecture-littérature. De la même manière lorsque Joseph prend la parole pour préciser « l'utilité » de l'air (292 : « *monsieur + moi je pense que l'air ça ne sert pas qu'à respirer* »), l'enseignant empêche une nouvelle fois la reprise de cet élément par les autres élèves (293M : « *je n'ai pas demandé à quoi sert l'air mais j'ai demandé où va l'air quand je respire* »). Ainsi tout ce qui ne fait pas partie de la progression prévue par l'enseignant n'est pas repris par ce dernier, voire est empêché. La conduite des débats en sciences s'organise ainsi selon la sélection par l'enseignant de certains éléments avancés par les élèves. Sont ainsi retenus par l'enseignant les éléments participant à la construction des connaissances scientifiques sur les notions en jeu selon une progression logique, les autres éléments ne permettant pas cette construction étant ignorés, voire rejetés.

Notons par ailleurs que la reformulation joue un rôle crucial dans la gestion des débats en sciences pour les enseignants, cette pratique langagière permettant de mettre en lumière les éléments significatifs pertinents émergents au cours des échanges entre les élèves. On remarque d'ailleurs dans les débats en sciences observés que les enseignants reformulent plus qu'ils ne questionnent les propos des élèves. La reformulation permet donc aux enseignants de maintenir le cap sur les connaissances à construire, tout élément renvoyant à des savoirs scientifiques visés faisant l'objet d'une reformulation par les enseignants.

Conclusion

L'analyse de pratiques effectives de débats en philosophie et la comparaison disciplinaire réalisée avec les sciences et la lecture-littérature nous permettent de proposer quelques éclairages significatifs pour conclure. Soulignons tout d'abord, l'importance donnée aux élèves dans les débats en philosophie. On a vu en effet combien ces derniers sont appelés à occuper l'espace discursif généré notamment dans le développement des objets de discussion. On a vu encore comment les enseignants tendent à ouvrir systématiquement des séquences discursives à partir des idées amenées par les élèves sans en clôturer explicitement aucune. Enfin, on a vu en quoi la forme du questionnement, plus particulièrement sous forme de reprises questionnantes, donne une place conséquente aux propos d'élèves qui se trouvent peu, voire pas, invalidés par les enseignants y compris lorsque cela paraît nécessaire.

Par-delà la configuration disciplinaire des débats en philosophie, notamment *via* l'organisation spécifique de la dynamique conversationnelle des échanges par les enseignants, on peut également s'interroger sur la formalisation des élèves en sujets didactiques au cours de ces débats. Les éléments analysés, des considérations matérielles de mise en œuvre aux mouvements discursifs en passant par la gestion des séquences discursives, peuvent ainsi être considérés comme des indicateurs de la place des élèves au cours des débats en philosophie. Sur ce plan, la parole donnée aux élèves tout comme le choix qui leur est laissé des objets à discuter, conduisent à penser que dans cette configuration, ces derniers se voient placés en position haute par les enseignants. C'est aussi ce que montre l'étayage enseignant que nous avons analysé et qui concourt à souligner aux élèves l'importance de leur parole et de leur pensée.

Ces caractéristiques ne semblent pas se retrouver aussi clairement pour les débats étudiés dans les sciences et la lecture-littérature. Notre analyse comparée montre en effet que dans ces deux disciplines, la conduite et le déroulement des débats apparaissent plus nettement balisés par des éléments de savoirs disciplinaires. Ainsi, nous avons souligné que l'étayage de l'enseignant en sciences au regard des connaissances à construire, ou en lecture-littérature, au regard de la « pesanteur » du texte littéraire de référence, tend à encadrer et à rythmer les échanges. Mais il faut aussi noter qu'au-delà de cette forme de « force de rappel » disciplinaire, les disciplines et leurs concepts, problèmes, savoirs, etc. semblent constituer des sources de questionnements pour les deux sujets didactiques, enseignant et élèves.

Bibliographie

AUGUET G. (2003), *La Discussion à Visée Philosophique aux cycles 2 et 3 ; un genre scolaire nouveau en voie d'institution*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Michel Tozzi, Université de Montpellier III.

AURIAC-SLUSARCZYK E. & BLASCO-DULBECCO M. (2013), *Quand les enfants philosophent. Analyses plurielles du corpus "Philosophèmes"*, Clermont-Ferrand, Presses Universitaire Blaise Pascal.

CHIROUTER E. (2007), *Lire, réfléchir et débattre à l'école élémentaire. La littérature de jeunesse pour aborder les questions philosophiques*, Paris, Hachette.

DAUNAY B. & FLUCKIGER C. (2011), « Enfant-élève-apprenant : une problématique didactique », *Recherches en Didactiques*, n°11, p.7-15.

DAUNAY B. & REUTER Y. (2013), « Penser et problématiser les contenus disciplinaires : un enjeu fondamental pour les didactiques », *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes*, B. Daunay, Y. Reuter & A. Thépaut (éds.), Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p.21-34.

DELCAMBRE I. (2005), « Construction de rôles discursifs en petite/moyenne section de maternelle », *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, J.-F. Halté & M. Rispaïl (dir.), Paris, L'Harmattan, p.119-135.

DESTAILLEUR A. (2014), *Configurations disciplinaires du débat au cycle 3*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction d'Isabelle Delcambre, Villeneuve d'Ascq, Université de Lille 3.

DESTAILLEUR A. (2015), « Les contenus en débat(s). Les variations des contenus », *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage*, B. Daunay, C. Fluckiger & R. Hassan (dir.), Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, p.59-80.

FRANCOIS F. (coord.) (1990), *L'interaction inégale : heurs et malheurs*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.

HASSAN R. (2012), « La didactique de l'oral, d'un chantier à l'autre », *Repères*, n°46, p.111-129.

HUSSON L. (2007), « Formes et enjeux du débat », *Débattre. Pratiques scolaires et démarches éducatives*, P. Billouet (dir), Paris, L'Harmattan, p.41-48.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1988), « La notion de « place » interactionnelle ou les taxèmes. Qu'est-ce que c'est que ça ? », *Échanges sur la conversation*, J. Cosnier, N. Gelas & C. Kerbrat-Orecchioni (dir.), Lyon, CNRS, p.185-198.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990), *Les interactions verbales. Tome 1*, Paris, Armand Colin.

NONNON E. (1995), « Prise de parole autour des textes et travail sur l'oral au lycée », *Recherches*, n°22, p.101-150.

NONNON E. (1996/1997), « Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus du discours », *Enjeux*, n°39/40, p.12-49.

REUTER Y. (2010a), « Didactiques », *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Y. Reuter (dir.), Bruxelles, De Boeck, p.69-73.

REUTER Y. (2010b), « Élève, apprenant, sujet didactique », *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Y. Reuter (dir.), Bruxelles, De Boeck, p.91-94.

SCHNEUWLY B. & DOLZ J. (1995), « Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement », *Repères*, n°15, p.27-40.

SCHNEUWLY B. (2009), « Les didactiques des disciplines - au cœur de la recherche et du développement en matière d'enseignement », Conférence au Congrès annuel 2009 de la SSRE et de la SSFE, « Recherche et développement en matière d'enseignement », 29 juin au 1er juillet 2009, Zurich, Université de Zurich.

SINCLAIR J. & COULTHARD R. (1975), *Toward an analysis of discourse: the english used by teachers and pupils*, London, Oxford University Press.

SOULE Y., TOZZI M. & BUCHETON D. (2008), *La littérature en débats. Discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*, Montpellier, CRDP de Montpellier.

SPRENGER-CHAROLLES L. (1983), « Analyse d'un dialogue didactique : l'explication de texte », *Pratiques*, n°40, p.51-76.

TOZZI M. (2001), *L'éveil de la pensée réflexive à l'école élémentaire*, Paris, Hachette.

TOZZI M. (2012), *Nouvelles pratiques de philosophiques à l'école et dans la cité*, Lyon, Chronique Sociale.

VOLTEAU S. & GARCIA-DEBANC C. (2008), « Gérer les reformulations : un geste professionnel. Influence des objets enseignés sur les types de reformulation », *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, D. Bucheton & O. Dezutter, Bruxelles, De Boeck, p.191-212.

Instructions officielles citées

MEN (2002), *Programmes de l'école primaire - cycle des approfondissements*, Paris, CNDP.

MEN (2008), *Programmes de l'école primaire - cycle des approfondissements*, Paris, CNDP.