

!

COMMENT LES SAVOIRS SE CONSTRUISENT-ILS DANS
L'INTERACTION ? QUEL ROLE JOUE L'ENSEIGNANT ?
UNE COMPARAISON ENTRE UN DEBAT VISANT A
CONSTRUIRE UN ACCORD ET UN DEBAT D'OPINION

Alain PACHE
Haute Ecole Pédagogique de Lausanne
alain.pache@hepl.ch

!

COMMENT LES SAVOIRS SE CONSTRUISENT-ILS DANS L'INTERACTION ? QUEL ROLE JOUE L'ENSEIGNANT ? UNE COMPARAISON ENTRE UN DEBAT VISANT A CONSTRUIRE UN ACCORD ET UN DEBAT D'OPINION

Alain PACHE

Haute Ecole Pédagogique de Lausanne

alain.pache@hepl.ch

Mots-clés :

Interactions, étayage, reformulation, pensée sociale, débat, changements climatiques.

Résumé de la communication :

Notre communication s'appuie sur les travaux réalisés par une équipe de recherche interdisciplinaire (l'ERDESS) et portant sur les contributions des enseignements de sciences sociales à l'éducation au développement durable. Le thème abordé est celui des changements climatiques et des conséquences pour les populations et les sociétés. Le dispositif travaillé est celui du débat. Le corpus est constitué de multiples données. Dans le cadre de cette communication, nous exploiterons seize débats filmés dans huit classes des cantons de Vaud, Valais, Fribourg et Genève.

L'influence des travaux interactionnistes dans le domaine de l'éducation se manifeste aujourd'hui par une tendance accrue à faire parler les élèves. Or, la relation postulée entre mouvement du dialogue et apprentissage apparaît souvent comme une évidence peu questionnée (Nonnon, 2008). Partant de l'idée que le savoir se construit en situation, qu'il s'inscrit dans un processus collectif et qu'il est fondé sur une pluralité de ressources sémiotiques (Filliettaz, 2008, Jaubert, 2007), nous nous appuyons sur des références en sciences du langage et en psychologie sociale pour enrichir l'approche didactique et, notamment, mettre en évidence le rôle central du langage de l'enseignant dans le cadre des débats de classe.

En effet, si l'on part du postulat que le langage ne peut pas être considéré comme la transposition transparente d'une réalité externe (dans notre cas les phénomènes de réchauffement climatiques et leurs enjeux pour les populations) ou interne (le point de vue du sujet considéré comme stable), le travail de mise en mots et de construction de l'objet du discours, les mouvements, les enchaînements conversationnels (négations, argumentations, contre-argumentations, etc.) et le travail interactif effectué par les

locuteurs pour construire une intercompréhension, deviennent constitutifs de la construction de sens (Salazar Orvig & Grossen, 2004). Nous pensons que la mise à jour de ces processus ne peut qu'alimenter les débats des didacticiens de sciences sociales autour de la pensée sociale et, notamment, de la pluralité des registres de savoirs (Lautier, 2006).

Dans cette communication, nous rappelons brièvement nos questions de départ et nos références, nous présentons notre démarche d'analyse puis nos résultats en deux volets: un volet global qui met en évidence les relations entre l'étayage de l'enseignant et la dynamique des débats. Un deuxième volet analyse plus finement le rôle de la reformulation enseignante dans les deux types de débats choisis.

Références bibliographiques :

- Fillietaz, L., de Saint-Georges, I. & Duc, B. (2008). « *Vos mains sont intelligentes !* ». *Interactions en formation professionnelle initiale* (Cahiers de la section des sciences de l'éducation N°117). Genève : Université de Genève.
- Jaubert, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux.
- Lautier, N. (2006). L'histoire en situation didactique : une pluralité des registres de savoir. In V. Haas (Ed.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations* (pp. 77-89). Rennes : Presses Universitaires.
- Nonnon, E. (2008). Tensions et dynamique des interactions dans les échanges scolaires. In L. Fillietaz & M.-L. Schubauer-Leoni (Ed.), *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck (pp. 43-65).
- Salazar Orvig, A. & Grossen, M. (2004). Représentations sociales et analyse de discours produits dans des *focus groups*: un point de vue dialogique. *Bulletin de psychologie*, 57(3), 471, 263-272.

Lors d'une précédente communication (Pache, Bugnard & Hertig, 2008), nous avons défini quelques indicateurs permettant de caractériser l'étayage de l'enseignant dans le cadre d'un moment de cours dialogué ayant pour objet les changements climatiques, puis dans le cadre d'un débat visant à construire un accord. L'analyse a montré que l'enseignant observé adopte dans les deux cas une posture d'impartialité engagée (Kelly, cité par Simonneaux, 2006) qui semble favoriser la participation des élèves. Nous avons par ailleurs remarqué que le questionnement de l'enseignant est plus orienté, dans le cadre du débat, vers la mise en œuvre de raisonnements propres aux sciences sociales. A partir de cette étude de cas, nous avons élargi nos analyses à l'ensemble de notre corpus, ce qui revient à prendre en compte huit classes des cantons de Vaud, Valais, Fribourg et Genève, à différents niveaux de la scolarité obligatoire.¹

Nous avons recentré notre travail sur les deux types de débats filmés en classe: un débat visant à construire un accord (ci-après, le débat consensuel) et un débat visant à convaincre (ci-après, le débat d'opinion). Pour bien comprendre la dynamique de construction des savoirs, il nous a par ailleurs paru essentiel d'analyser nos données à un niveau de grain plus fin: celui des opérations langagières.

Dans cette communication, nous rappelons donc brièvement nos questions de départ et nos références, nous présentons notre démarche d'analyse puis nos résultats en deux volets: un volet global qui met en évidence les relations entre l'étayage de l'enseignant et la dynamique des débats. Un deuxième volet analyse plus finement le rôle de la reformulation enseignante dans les deux types de débats choisis.

1. Contexte de la recherche et questions préalables

1.1 Les situations de débat

L'arrivée massive des éducations à... (la santé, au développement durable, aux médias, etc.) dans le champ scolaire et les plans d'études traduisent des demandes sociales diverses que les disciplines actuelles ne prennent pas directement en compte. En effet, il ne s'agit plus de former l'élève à résoudre des exercices ou des problèmes scolaires, mais de construire des compétences sociales, c'est-à-dire des compétences pour agir en société. Ces orientations modifient considérablement le régime des savoirs: les savoirs légitimés par leurs références scientifiques, accumulés par des générations précédentes et censés représenter des pans entiers de culture cèdent le pas à des savoirs, dont on ignore encore la véritable teneur, qui sont pensés comme des ressources à mobiliser en situation. Autrement dit, on observe un renversement de l'ordre entre savoirs et situations: ce ne sont plus les savoirs qui priment mais les situations.

¹ Pour une présentation générale de la recherche, voir, notamment, Pache, Bugnard & Hertig, 2008.

Les situations de débat sont donc centrales dans notre recherche. Elles ont été pensées comme des moments de réinvestissement des savoirs et compétences construits dans le cadre de l'étude des changements climatiques dans une perspective d'éducation au développement durable. Deux situations ont été proposées aux élèves en s'appuyant sur la typologie des débats proposés par Dolz & Schneuwly (1998, pp. 28-29), qui distingue "la délibération, dans laquelle l'argumentation vise une prise de décision" et "le débat d'opinion sur fond de controverse".² Le premier débat proposé à nos enseignants associés porte ainsi sur une situation locale: il s'agit d'étudier les causes d'un épisode climatique extrême ainsi que ses conséquences (selon les classes, il s'agit de la crue du Glyssibach, à Brienz dans le canton de Berne, la crue du Gottéron, dans le canton de Fribourg, ou encore celle de l'Eau Froide, à Roche dans le canton de Vaud³), puis de débattre dans le but d'envoyer une pétition aux autorités locales avec des mesures hiérarchisées visant à diminuer l'impact de telles catastrophes.

Le deuxième débat se situe dans le prolongement de cette séquence d'enseignement: les élèves étudient une situation en Asie du Sud-Est (par exemple au Bangladesh). Ils sont ensuite amenés à se positionner face aux changements climatiques et leurs conséquences: ce positionnement porte sur le changement des modes de vie, les progrès scientifiques et techniques, le niveau de vie actuel et le rapport à la nature (annexe 1). Dans un deuxième temps, les élèves ont pour tâche d'allouer un montant qui leur est fictivement remis en fonction de quatre projets à choix: le premier consiste à changer de modes de vie en consommant moins afin de réduire les gaz à effet de serre; le deuxième consiste à financer des projets de recherche visant la mise au point de véhicules ne rejetant pas de gaz à effet de serre; le troisième vise à financer des projets visant la conservation des emplois en Suisse, notamment dans le domaine du tourisme; le quatrième, enfin, vise à aider les victimes des inondations au Bangladesh (annexe 2).

La question centrale de cette communication porte donc sur l'influence du type de débat sur le réinvestissement des savoirs et sur la construction de nouveaux savoirs, ainsi que sur la nature des interactions générées par chaque type de débat.

1.2. Les valeurs et la posture de l'enseignant

Le changement de régime des savoirs évoqué ne va pas s'opérer sans provoquer des tensions chez les enseignants, car il est en rupture avec la forme scolaire (Vincent, 1994). Il implique par ailleurs de s'interroger sur le rôle de l'enseignant et sur les valeurs qu'il souhaite transmettre. Sur cette question, Simonneaux (2008) apporte une première clarification en établissant deux catégories de valeurs :

[Celles] où l'adhésion des élèves est fortement souhaitée et attendue sans s'interroger sur l'existence d'une manipulation: c'est le cas des valeurs de tolérance face au racisme et à la xénophobie, c'est le cas face à la liberté d'expression dans

² Nous avons laissé de côté le débat "à fin de résolution de problème" proposé par ces mêmes auteurs, car il nous semblait que celui-ci renvoyait moins aux finalités des disciplines de l'histoire et de la géographie qu'à des finalités de gestion de classe.

³ Ces épisodes extrêmes se sont produits en été 2007.

une démocratie, c'est le cas face à la solidarité et au maintien de la biodiversité dans l'éducation au développement durable... Ces principes sont considérés comme fondamentaux et incontournables, donc il faut les expliquer mais leur application est considérée comme non discutable. Dans d'autres cas, l'exercice de la liberté et les principes de marché, par exemple, la position et le comportement attendus des élèves n'est pas unique. Au-delà des valeurs, il faut donc identifier des situations d'application des valeurs dans la société.

L'éducation en vue du développement durable pose précisément la question des multiples interprétations des grands principes de solidarité et de maintien de la biodiversité. Faut-il, à l'école, privilégier la "faible durabilité", la "forte durabilité" ou la version "faible durabilité plus du Conseil fédéral" ? Par ailleurs, la question de savoir quelles seraient les actions à rattacher à chacun de ses courants n'est pas simple. Quant aux convictions personnelles de l'enseignant, que faut-il en faire ? Faut-il les exposer explicitement ? Faut-il les cacher ? Nous nous appuyons donc sur les postures définies par Kelly (1986, cité par Simonneaux, 2006) – à savoir la *partialité exclusive*, l'*impartialité neutre* ou l'*impartialité engagée*⁴ – pour tenter de comprendre comment les enseignants associés à notre recherche gèrent ces différentes tensions, explicitent – ou non – les valeurs en présence, ainsi que leur propre posture.

L'étayage de l'enseignant sera donc examiné sous l'angle de la posture, mais également sous l'angle de la dynamique du débat et des interactions. Un détour par quelques références issues des sciences du langage et de la psychologie sociale s'avère donc indispensable.

1.3. Les liens entre le langage et la pensée sociale

Pour bien comprendre le positionnement de l'enseignant et l'influence de ses propos sur la dynamique du débat, il s'agit d'analyser les opérations langagières caractérisant les discours produits. Dans le cadre du débat, l'enseignant peut reformuler (c'est de loin l'opération la plus fréquente), modaliser, réfuter, acquiescer, questionner, développer, apporter un complément ou encore déplacer le discours.

Un discours étant surtout le résultat d'une énonciation, un accent particulier sera par ailleurs porté sur le travail de mise en mots :

La mise en mots ne correspond pas au choix d'une enveloppe formelle mais à celui de significations particulières qui participent de l'analyse de l'expérience. En effet, un même référent (objet, concret ou abstrait, dont on parle), peut être rendu linguistiquement de diverses façons : par exemple, un même objet pourrait tout aussi bien être nommé une craie mais aussi un projectile si les locuteurs jouent à se lancer des choses ou encore un bâton blanc par quelqu'un qui ne connaît pas l'objet. Le codage linguistique n'est pas l'expression transparente des objets du monde, il implique toujours et nécessairement une catégorisation. (Salazar Orvig, 2003, p. 281).

⁴ Nous excluons la posture de *neutralité absolue*, car elle implique de ne pas aborder de questions controversées. Le contrat avec les enseignants associés mettait précisément l'accent sur une position inverse.

Outre le choix des mots, le positionnement du locuteur peut se marquer par diverses modalités (*ibid.*) : les modalités de phrase (tout énoncé est nécessairement déclaratif, interrogatif, exclamatif ou injonctif), l'opposition affirmation/négation (la négation a par exemple une valeur polémique), la modalisation (des modulations concernant la vérité ou l'exactitude des propos énoncés), les modalités déontiques et volitives (afin de mettre en évidence le caractère obligatoire ou permis de l'objet du discours) ou encore les modalités appréciatives (pour caractériser la relation entre le locuteur et l'expérience codée).

Par ailleurs, dans le champ des sciences sociales, un événement ne prend de sens "que mis en relation avec un avant et un après dans une séquence narrative qui situe l'énoncé dans une certaine perspective" (Audigier, Crémieux & Tutiaux-Guillon, 1994, p. 12). Ainsi, non seulement, il n'est pas pareil de parler de catastrophe ou d'aléa, mais il n'est pas anodin, à l'échelle d'un débat, de débattre dans un premier temps des conséquences d'un événement extrême, puis de ce que chacun peut faire pour résoudre le problème, comme si le réchauffement climatique ne dépendait que de l'action individuelle des élèves (ou des ménages).

Vu sous cet angle, le langage apparaît ainsi comme un moyen d'accéder à des représentations sociales et donc à diverses visions du monde. Mais il constitue aussi un outil puissant pour construire de nouvelles représentations ou, pour reprendre les termes de Grize & Borel (1990), de nouvelles *schématisations* qui mettent en évidence des *classes-objets* :

Les classes-objets se construisent sur la base de rapports très divers que le langage peut entretenir avec ses référents (réfèrent réel et langage indicatif, comme dans le renvoi aux témoignages vécus ; réfèrent imaginé, prévu comme possible, envisagé comme typique, dans les exemples prototypiques réels ou fictifs ; réfèrent détourné ou créé par le langage...), à travers les mises en perspectives qu'il suscite, le même objet pouvant être évoqué selon plusieurs « mondes ». (p. 31)

Dans le même ordre d'idée, les travaux de Jaubert nous amènent à reconsidérer le statut des savoirs. Ceux-ci apparaissent comme la "cristallisation de capacités humaines au cours de l'histoire" (2007, p. 47) et donc comme les "produits de formations sociales et langagières" (*ibid.*, p. 48). Le langage permettrait ainsi de "décoller de l'expérience", de "réfléchir à haute voix et proposer un point de vue nouveau", de "prendre en compte la voix des autres dans le champ de la controverse", de "convaincre les pairs en construisant un discours cohérent" et de "négocier ce qui fait preuve" (*ibid.*, pp. 56-63). Dès lors, il existerait une "analogie contractuelle entre la communauté scientifique et la communauté scientifique scolaire", "même si à l'école il ne s'agit pas de produire des savoirs scientifiques mais de s'approprier des savoirs préexistants" (*ibid.*, pp. 70-71).

En adoptant ce cadre de référence, nous pouvons donc nous attendre à voir émerger des savoirs nouveaux que l'on pourrait ranger sous l'"étiquette" des compétences sociales.

2. Méthode d'analyse

Les débats ont été filmés dans deux classes primaires et dans six classes secondaires. Ils ont ensuite été transcrits intégralement.

Une première analyse, de type macro, s'est focalisée sur trois critères permettant de décrire le rôle de l'enseignant. Le critère « opinion » renvoie essentiellement à la posture adoptée, aux valeurs, savoirs et représentations sociales véhiculées. Le critère « questionnement » cherche à identifier le type d'opération intellectuelle sollicitée, ce qui revient à distinguer des opérations de basse tension – l'identification, la reproduction – et de haute tension (Mousseau & Pouette, 1999), à savoir différentes formes de mise en relation⁵. Le critère « médiation » renvoie aux diverses fonctions de l'étayage définies par Nonnon (1997) et à la part d'autonomie laissée aux élèves. Le comptage des interventions de l'enseignant nous permet de quantifier ce critère.

Le tableau 1 ci-dessous précise les indicateurs retenus pour cette analyse :

| | Opinion | Questionnement | Médiation |
|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Niveau macro | Explicite son rôle dans le débat Exprime une opinion Montre une indécision ou une ignorance Prend appui sur une valeur Énonce un savoir | Sollicite une activité intellectuelle de basse tension (Mousseau, Pouette, 1999) Sollicite un raisonnement ou une activité intellectuelle de haute tension (Mousseau, Pouette, 1999) | Nombre d'interventions Fonction de finalisation ⁶ Fonction de développement ⁶ Fonction d'intégration et de séquentialisation ⁶ Fonction de régulation, de gestion Fonction d'induction Fonction de rappel |

Tableau 1 – Les critères et indicateurs retenus pour l'analyse macro

Dans un deuxième temps, nous regardons plus finement comment le discours de l'enseignant traduit son positionnement et influence le déroulement du débat. Pour cette communication, nous nous focaliserons sur les opérations de reformulation, décrites sur le plan linguistique et de la fonction. Le tableau 2 précise les indicateurs retenus :

⁵ Mousseau & Pouette (1999) évoquent cinq opérations visant la mise en relation: la comparaison, la hiérarchisation, la discrimination, la catégorisation et la structuration.

⁶ Cette fonction a été formalisée par Nonnon (1997).

| | Opérations de reformulation |
|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Niveau linguistique | Modalités de phrase Opposition affirmation/négation Modalisations Modalités déontiques et volitives Modalités appréciatives Préconstruits culturels Présupposés |
| Fonctions | Ancrage de l'objet du discours Dénivellation (ou niveaux de langage) Implication des élèves Evaluation |

Tableau 2 – Les critères et indicateurs retenus pour l'analyse micro

3. Résultats

3.1 Analyse globale de l'étayage des enseignants⁷

Sur le critère « opinion », nous ne distinguons pas de réelles différences entre les deux débats. En effet, dans les deux cas, les enseignants ne semblent pas accorder d'importance particulière à l'explicitation de leur posture. Ils savent qu'ils ne devraient pas trop intervenir, mais ils ne peuvent s'empêcher de le faire, ce qui a pour conséquence d'influencer le débat, par exemple sur les petits gestes liés à l'action individuelle (S_d⁸, débat 1), sur la question des acteurs locaux impliqués (P_b⁹, débat 1), sur l'échelle globale (S_a, débat 1), sur la pertinence d'un projet non perçue par les élèves (P_b, débat 2), sur les liens entre les activités en Suisse et le réchauffement climatique (S_e, débat 2) ou encore sur la nécessité de prendre en compte des éléments vus lors des cours précédent (S_f, débat 2).

Un glissement s'opère généralement entre une posture d'impartialité neutre et une posture d'impartialité engagée assumée le plus souvent par défaut, puisqu'il faut avancer dans le débat. Les analyses montrent que plus ce glissement se fait tôt, plus la parole se libère donnant ainsi lieu à des échanges féconds.

⁷ Pour un développement de ces constats, voir le chapitre correspondant dans les Cahiers de la section des sciences de l'éducation, Université de Genève (à paraître).

⁸ Cette abréviation correspond à la quatrième classe secondaire de notre corpus.

⁹ Cette abréviation correspond à la deuxième classe primaire de notre corpus.

Pour le critère « questionnement », nous constatons que les deux débats sont initiés par des questions visant la compréhension et la restitution d'informations : il s'agit de comprendre, en effet, ce qu'est une pétition, et, pour le deuxième débat, les enjeux des différents projets proposés. Dans ce cas, le vocabulaire spécifique fait aussi l'objet d'un questionnement visant l'explicitation (progrès scientifiques, modèles techniques, emplois, activités touristiques, canons à neige, loisirs, conséquence des catastrophes, associations,...).

Peu à peu, des questions ouvertes permettent aux élèves de prendre en compte d'autres dimensions du débat, d'enrichir leur point de vue et de mettre en œuvre des opérations intellectuelles de haute tension. Dans le premier débat (consensuel), ce sont principalement la catégorisation des mesures proposées et leur hiérarchisation qui font l'objet d'une construction intellectuelle. Dans le deuxième débat (d'opinion), s'ajoute la comparaison, notamment entre le cas étudié à l'échelle locale et la situation du Bangladesh. Il semblerait par ailleurs que le fait de demander aux élèves de défendre un point de vue, dans ce deuxième débat, augmente les interactions entre élèves et leur compétence à développer des arguments. Peut-être est-ce lié au fait que l'enjeu du débat est plus grand pour les élèves, ce qui donne du sens et de la motivation. En effet, nous avons constaté que l'enseignant redéfinit moins souvent la finalité du débat dans le deuxième débat que dans le premier (Nous pensons par exemple à P_a où l'enseignant ne cesse de dire que le débat n'avance pas). Il peut dès lors concentrer l'essentiel de ses interventions sur le développement des arguments, leur intégration et leur séquentialisation.

C'est peut-être sur le critère « médiation » que les différences apparaissent les plus importantes. Les tableaux 1 et 2 ci-dessous montrent que, globalement, les interventions des enseignants sont moins nombreuses dans le débat 2. C'est le cas pour cinq classes sur huit. Il est étonnant de constater que c'est la classe S_c qui présente une plus forte diminution (- 46%), alors que cet enseignant se situait parmi les plus présents dans le premier débat (50 % des interventions totales).

Si l'on regarde le nombre de mots prononcés par les enseignants, le constat est encore plus net, car la diminution concerne sept classes sur huit. Seul l'enseignant de la classe S_f parle plus dans le deuxième débat que dans le premier (tableaux 1 et 2) :

| | P_a Débat 1 | P_a Débat 2 | P_b Débat 1 | P_b Débat 2 | S_a Débat 1 | S_a Débat 2 | S_b Débat 1 | S_b Débat 2 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|
| Nombre d'interventions de l'enseignant (nombre total d'interventions)¹⁰ | 221 (495) | 92 (235) | 32 (120) | 44 (124) | 205 (535) | 95 (442) | 99 (197) | 39 (108) |
| % d'interventions | 45 % | 39 % (- 6 %) | 27 % | 35 % (+8%) | 38 % | 21 % (-17 %) | 50 % | 36 % (-14 %) |
| Lignes | 350 (710) | 143 (432) | 153 (356) | 109 (283) | 333 (715) | 128 (648) | 307 (484) | 75 (233) |
| Mots | 5'097 (9'488) | 2'195 (7'458) | 2'053 (4'807) | 1'238 (3'290) | 4'748 (8'531) | 1'687 (9'358) | 3'940 (5'805) | 1'139 (3'849) |
| % des mots prononcés | 54 % | 29 % (-25%) | 43 % | 38 % (-5 %) | 56 % | 18 % (-38 %) | 68 % | 30 % (-38 %) |

Tableau 1 – Interventions des enseignants : comparaison entre les deux débats (a)

| | S_c Débat 1 | S_c Débat 2 | S_d Débat 1 | S_d Débat 2 | S_e Débat 1 | S_e Débat 2 | S_f Débat 1 | S_f Débat 2 |
|------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|
| Nombre d'interventions de l'enseignant (nombre total d'interventions) | 112 (223) | 11 (270) | 255 (503) | 15 (67) | 332 (681) | 221 (447) | 191 (423) | 220 (482) |
| % d'interventions | 50 % | 4 % (-46 %) | 51 % | 22 % (-29 %) | 49 % | 49 % (0 %) | 45 % | 46 % (+ 1 %) |
| Lignes | 296 (446) | 14 (410) | 405 (719) | 15 (113) | 446 (855) | 266 (537) | 412 (719) | 397 (696) |
| Mots | 4'970 (6'711) | 197 (5'677) | 4'248 (6'983) | 102 (1'591) | 5'323 (9'377) | 2'901 (5'773) | 4'819 (7'621) | 4'626 (6'893) |
| % des mots prononcés | 74 % | 3 % (-71 %) | 61 % | 6 % (-55 %) | 57 % | 50 % (-7 %) | 63 % | 67 % (+4 %) |

Tableau 2 – Interventions des enseignants : comparaison entre les deux débats (b)

Nous pourrions avancer trois hypothèses permettant d'expliquer cette diminution globale de la présence de l'enseignant dans le deuxième débat.

La première hypothèse renvoie à la situation elle-même : elle est peut-être, grâce au travail préparatoire, plus explicite pour des élèves qui, nous l'avons vu, ne maîtrisent

¹⁰ Ce comptage ne prend en compte que le débat proprement dit. Il exclut donc, dans le débat 2, la phase de positionnement individuel ainsi que l'explicitation des quatre projets (décrits sous 1.1 dans ce texte).

pas bien les processus liés, dans le cadre du débat 1, à la pétition. Le fait de défendre une position à choix permet peut-être plus facilement d'entrer dans le débat. Par ailleurs, le fait de devoir inciter leurs camarades à rejoindre leur position est un élément qui a sans doute contribué à favoriser l'implication des élèves.

La deuxième hypothèse renvoie au dispositif mis en place par les enseignants. Certains ont choisi de former des groupes, leur ont demandé de préparer collectivement une argumentation, puis de présenter leur travail à la classe. Cette étape a permis de bien préparer les élèves, de renforcer leur confiance et donc de les placer dans de bonnes conditions pour le débat (c'est le cas de la classe S_d où une réelle dévolution s'opère, rendant l'étayage de l'enseignant superflu).

La troisième hypothèse, enfin, renvoie à l'expérience que la classe a acquise sur le débat, ce qui expliquerait une plus grande aisance des élèves, un plaisir accru à communiquer, une plus grande richesse des échanges et, partant, une présence plus discrète de l'enseignant.

3.2 Le rôle de la reformulation

La reformulation des élèves joue un rôle central dans la construction des savoirs, comme l'ont fait remarquer Jaubert & Rebière (2001):

(...) d'une part, elle est nécessairement consciente puisqu'elle consiste en une rature (y compris à l'oral dans les hésitations et reprises) et correspond donc à une réflexion sur la mise en mots et d'autre part, cette rature étant rendue obligatoire par la prise en compte nouvelle d'un paramètre du contexte, elle accompagne une réinterprétation de la nature de l'activité scientifique. Cette double caractéristique permet de lui attribuer un rôle important dans l'autonomisation des concepts par rapport à leur formulation initiale et dans la construction d'une posture scientifique. (p. 97)

Dans nos débats, c'est essentiellement l'enseignant qui reformule les propos des élèves, mettant ainsi en évidence des opérations intellectuelles généralement peu explicitées mais néanmoins présentes. Une première stratégie de reformulation consiste à résumer les propositions des élèves en bloc, après une phase, plus ou moins longue de débat. Ce type de reformulation reprend généralement les mots utilisés par les élèves et remplit une fonction de séquentialisation. En effet, dans le premier débat, à la phase d'énoncé des propositions succède une phase de choix des propositions. Relevons que l'enseignant ne catégorise pas ici les propositions:

M : Bien, maintenant, je vous rappelle que nous devons choisir deux propositions. Alors, prenez juste un petit moment pour voir celles qui sont écrites au tableau. Vous arrivez bien à les lire? Et choisissez-en deux, personnellement, chacun, deux qui vous semblent les meilleures. Et il faudra essayer de se décider sur les deux meilleures. Donc convaincre ceux qui ne pensent pas que ce sont les deux meilleures les vôtres, de prendre votre avis. Donc, lisez d'abord bien les huit. Neuf, propositions. Je vais les lire aussi, parce que comme ça, on gardera bien une trace.

La première idée: construire des barrages au bord des lacs; deuxième: construire des maisons où il y a moins de risques, loin des lacs; troisième: acheter moins de choses pour que les usines polluent moins; quatrième: moins utiliser les véhicules et économiser le pétrole; cinquième: utiliser plus de transports en commun;

sixième: construire des murets au bord des rivières pour dévier le cours d'eau, contenir le cours d'eau; septième: construire des maisons plus solides, en pierre; huitième proposition: changer notre mode de vie, aller à pied, fermer la fenêtre au-dessus du radiateur, etc. et neuvième proposition: décourager les touristes à venir dans cet endroit.

Un deuxième type de reformulation consiste à ancrer l'objet du discours dans un contexte pertinent. Dans l'extrait ci-dessous, l'enseignant met en évidence la tension qu'il perçoit entre un moyen de prévention à l'échelle locale (la construction d'un barrage) et un moyen de prévention à l'échelle globale du changement climatique (le changement de mode de vie en diminuant l'utilisation de véhicules privés). Cette catégorisation est ensuite soumise à discussion, puisque l'enseignant demande aux élèves de proposer une mesure concrète et raisonnable (donc que chacun pourrait aussi envisager pour soi), applicable aux habitants de Brienz. Relevons le souci d'impliquer les élèves, lequel se manifeste, sur le plan grammatical, par l'opposition des pronoms "je" et "vous". Le retour à la pétition finalise ce processus d'ancrage assumé par l'enseignant:

M : D'accord, **mais là, on est à Brienz d'accord**. Donc, il y a l'idée de proposer, plutôt que de construire des barrages, de construire des maisons qui seraient à chaque fois à reconstruire. Là, je dirais qu'il y a deux positions, si je résume. Il me semble: il y a ceux qui sont plutôt pour construire des barrages, je crois, et plutôt ceux qui sont pour changer de mode de vie, donc moins utiliser les véhicules. D'accord. **Maintenant, je suis habitant à Brienz, OK, imaginez, j'habite là-bas, donc, vous proposez, vous, de changer de mode de vie, mais en quoi, comment ça va m'aider, pour les habitants, imaginez les habitants de Brienz.** Pourquoi, est-ce que vous proposez ça, ceux qui sont, quatorze personnes qui sont pour « changer le mode de vie, utiliser moins la voiture »?

Ludivine : Ben, parce que après XXX ça polluerait moins et comme ça, il y aurait moins de changements climatiques et pis, peut-être que ça arriverait moins souvent, les fortes pluies.

Gaspar : Parce que si on pollue beaucoup avec les transports, tout, ben ça favorise l'effet de serre, peut-être, chais pas, ça a une répercussion sur la pluie, sur les zones tempérées.

M : **Et donc, ça veut dire que vous aimeriez que dans cette pétition, on demande au ministre de prendre des mesures pour limiter l'utilisation des véhicules ?** Ça veut dire, pour **vous** aussi! Ça veut dire, utiliser moins la voiture. Imaginez, quand est-ce que **vous** utilisez la voiture. Ça veut dire, prendre des mesures pour l'utiliser moins. Alors, réfléchissez, quand est-ce que **vous** utilisez la voiture, ou pourquoi on l'utilise, **vous**, ou des personnes dans votre entourage? Est-ce que **vous** pensez que c'est une bonne mesure pour protéger, justement, les habitants de Brienz.

Cette intervention est particulièrement habile, car elle est suivie d'un long moment d'interaction entre élèves, particulièrement fécond, autour de l'usage des transports : parmi les arguments pris en compte, relevons la particularité de certains acteurs comme les handicapés, le mode de vie actuel, l'autonomie et la recherche de solutions écologiques. Les élèves sont capables de reprendre les idées énoncées par d'autres dans le but de la réfuter ou de les nuancer.

Un troisième type de reformulation consiste à changer de registre de langage. L'enseignant utilise un vocabulaire plus abstrait, plus distancié, plus disciplinaire (tableau 3):

| Formulation de l'élève | Formulation de l'enseignant |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Faudrait penser à faire évacuer la ville où ça se produit. | Mettre en place des mesures d'évacuation d'urgence ? |
| Y a des maisons vers le Rhône. | L'homme entre temps il a construit. Les aménagements de l'homme. |
| Définir des zones où on ne pourrait pas construire. | Définir des zones constructibles, non aménageables, où l'on n'aurait pas le droit de venir s'implanter. |
| Ne pas avoir de morts et pas trop de dégâts. | Limiter les conséquences des inondations. |
| Plus nous informer sur le sujet. | Demander au Conseil d'Etat d'avoir une campagne d'information sur les risques liés aux inondations ? |
| Si on savait ce qu'il faudrait faire, ben on aurait moins de morts. | Il y a deux niveaux: l'urgence et la sensibilisation. |
| Le gouvernement pourrait faire que les voitures coûtent pas cher, les voitures écologiques. | L'Etat pourrait offrir des subventions pour permettre aux gens d'acheter ces voitures. |

Tableau 3 Le passage à un registre plus abstrait

Parfois, l'exercice s'opère dans le sens inverse: l'élève s'exprime dans un langage formalisé et l'enseignant change de registre de langage pour expliciter le concept (celui de régulation dans l'exemple ci-dessous):

Xavier: Essayer de faire heu la régulation du Rhône.

M: Réguler le Rhône est-ce que c'est pas l'idée de la correction, de, de la troisième correction du Rhône, ou de toutes les corrections?

Xavier: Ouais.

M: Hein. Tu vois... enfin tu, tu veux préciser ta pensée par rapport à ça?

Xavier: Heu non.

M: Mmh. J'crois qu'en donnant plus d'espace au Rhône, l'idée c'est... aussi, aussi justement de réguler heu son cours, hein, qu'il puisse le réguler heu naturellement. Oui. Ah, alors là ça me fait plaisir cette intervention.

Cet exemple montre que le concept de "régulation" n'est pas vraiment acquis par Xavier, car il ne parvient pas à développer une argumentation. L'enseignant donne alors une vague définition, alors qu'un travail explicite sur le concept serait peut-être utile¹¹.

¹¹ Selon Barth (1987/2001), la phase d'acquisition des concepts nécessite bien une interaction verbale "puisque'il s'agit, justement, de vérifier la règle de classification déjà déterminée par d'autres. (...) Ce n'est

Un quatrième type de reformulation consiste à construire un contexte de travail partagé. Il s'agit, pour l'enseignant, de poser quelques règles du débat: on répond à chaque argument et, pour y parvenir, on peut prendre des notes. Relevons au passage le présupposé qui consiste à croire que les positions sont nécessairement contradictoire (alors qu'elles pourraient être perçues comme complémentaires) :

M: Alors que répondre à tous ces arguments là, du groupe B que répond le groupe A? Vous avez un crayon pour noter des choses hein? Parce qu'il faudra répondre. Alors qu'est-ce que vous répondez à tous ces arguments là liés à la recherche? Comment est-ce que vous vous opposez votre argument à vous? Bon vous avez annoncé que vous aviez choisit des choses qui étaient plus rapides et plus concrètes, qui prenaient moins de temps. Comment est-ce que vous vous opposez, et comment vous répondez à ces critères bien étayés qu'ils ont donnés?

Le contexte de travail mis en place dans le cadre d'un débat entre en tension avec les coutumes didactiques de la classe (Balacheff, 1988). En effet, il est même parfois toléré que les élèves ne lèvent plus la main avant de s'exprimer.

Ce type de reformulation inclut des marques évaluatives, comme c'est le cas à la fin de l'extrait précédent. Dans certains débats, ces marques sont très nombreuses et témoignent d'une certaine difficulté à s'écarter des coutumes mises en places.

4. Eléments de conclusion

Les analyses nous ont permis de prendre conscience du rôle central joué par les enseignants. Cela se manifeste par des dynamiques différentes, mais aussi par différentes stratégies visant à recevoir, à valider les propos des élèves et à relancer le débat. Cette relance peut se faire par référence à des savoirs rencontrés préalablement ou par l'introduction d'une nouvelle idée.

Les enseignants reformulent les propos des élèves de différentes manières: en reprenant le langage des élèves à des fins de séquentialisation, de façon à ancrer l'objet du discours dans un contexte pertinent, en changeant de niveau de langage et avec le souci de créer un contexte de travail partagé. Dès lors, au lieu d'assister à un réinvestissement des savoirs préalablement travaillés, nous assistons à la construction de nouveaux savoirs : les concepts sont consolidés et enrichis, de nouvelles catégorisations sont proposées pour structurer le discours et divers points de vue sont mis en perspectives. Encore faut-il que ces derniers soient réellement institutionnalisés, de façon à ce que tous les élèves (et pas seulement les plus doués) puissent les intégrer.

Les deux types de débats ont fait apparaître un grand nombre de traits communs, mais aussi des dynamiques différentes, notamment dues à un étayage de l'enseignant plus discret dans le débat d'opinion. Le débat consensuel apparaît comme plus difficile à

pas le fait de *dire le mot* 'camion' qui montre cette acquisition, mais le fait de le dire *au bon moment*, c'est-à-dire chaque fois que l'enfant se trouve devant un exemple nouveau de cette classe, devant un camion qu'il n'a pas vu auparavant. Il montre alors qu'il sait généraliser à partir d'exemples déjà connus."(pp. 47-48)

mettre en œuvre par le fait que les élèves ne maîtrisent pas les enjeux des processus de participation citoyenne. Dès lors, l'enseignant a tendance à se rapprocher du cours dialogué et des coutumes scolaires qui font référence.

Dans les deux types de débat, nous avons constaté une pluralité des positionnements des enseignants, avec, notamment, une difficulté à s'engager dès le départ, dans une posture d'impartialité engagée, qui entre en conflit avec la culture enseignante et la culture scolaire. Ceci dit, celle-ci reste un idéal, car elle permet un véritable débat d'idées et la confrontation des valeurs. La difficulté d'assumer pleinement cette posture a pour conséquence une certaine inertie dans les débats, car les élèves n'osent pas toujours prendre le risque de s'appuyer sur des valeurs que ne partagerait pas l'enseignant. La réflexion sur les valeurs sous-jacentes à l'action sont d'ailleurs peu présentes dans les différents débats (surtout dans le premier), et, quand elles émergent, elles sont souvent déconnectées des situations sociales.

Avec la primauté des situations et le développement de compétences sociales, la forme scolaire est donc bien en cours de déstabilisation (Audigier, 2008). Cela appelle de nouvelles compétences chez enseignants et, dans tous les cas, une redéfinition de leur rôle et de leur posture.

Bibliographie

- Audigier, F. (2008). Formes scolaires, formes sociales. Un point de vue de didactiques des sciences sociales – Histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. *Babylonia*, 3, 8-13.
- Audigier, F., Crémieux, C. & Tutiaux-Guillon, N. (1994). La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. *Revue française de pédagogie*, 106, 11-23.
- Balacheff, N. (1988). Le contrat et la coutume, deux registres des interactions didactiques. *Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique (Lumigny)*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Barth, B.-M. (1987/2001). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (avec J.-F. de Pietro et al.) (1998). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.
- Grize, J.-B. & Borel, M.-J. (1990). *Logique et langage*. Paris : Orphys.
- Jaubert, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux.
- Jaubert, M. & Rebière, M. (2001). Pratiques de reformulation et construction de savoirs. *Aster*, 33, 81-110.
- Mousseau, M.-J. & Pouette, G. (1999). Chapitre histoire-géographie, sciences économiques et sociales. In J. Colomb (Ed.), *Un transfert de connaissances, des résultats d'une recherche à la définition de contenus de formation en didactiques* (pp. 159-189). Paris : INRP.

- Nonnon, E. (1997). Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours ? *Enjeux*, 39/40, 12-49.
- Pache, A., Bugnard, P.-Ph. & Hertig, Ph. (2008, décembre). *Réchauffement climatique et population: un débat pour quels apprentissages ? Savoirs en construction et étayage de l'enseignant*. Texte présenté au Colloque international des didactiques de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté, IUFM de l'Université de Nantes.
- Salazar Orvig, A. (2003). *Eléments de sémiologie discursive*. In S. Moscovici & F. Buscini. (Ed.), *Les méthodes des sciences humaines*. Paris : Puf (pp. 271-292).
- Simonneaux, J. (2008). L'enseignement des valeurs fait la valeur de l'enseignement: illustration en économie. In D. Favre, A. Hasni et Ch. Reynaud (Eds.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants* (pp. 131-140). Bruxelles: De Boeck.
- Simonneaux, L. (2006). Quel enjeu éducatif pour les questions biotechnologiques ? In A. Legardez & L. Simonneaux (Ed.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris : ESF, 33-59.
- Vincent, G. (Ed.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: PUL.

Annexe 1 : le positionnement en vue du deuxième débat

ERDESS

Nom et prénom :

6P

Conséquences humaines et sociales de phénomènes météorologiques particulièrement violents Préparation du débat

FICHE ÉLÈVE N°1

Durant les semaines précédentes, tu as étudié quelques unes des conséquences dues à des phénomènes météorologiques particulièrement violents. La plupart des spécialistes pensent que ces phénomènes vont devenir plus fréquents et qu'ils sont dus aux changements climatiques. Selon ces mêmes scientifiques, ces changements sont eux-mêmes dus à de nombreuses activités humaines qui rejettent des gaz à effet de serre, notamment le gaz carbonique.

Face à ces phénomènes, plusieurs attitudes sont possibles.
Pour chacune d'elles, entoure le chiffre pour indiquer où tu te situes entre 'je ne suis pas du tout d'accord' et 'je suis tout à fait d'accord' :

A - Je pense qu'il faut agir vite et changer profondément notre manière de vivre.

Je ne suis pas
du tout d'accord

Je suis tout à
fait d'accord

|-----|-----|-----|-----|-----|
1 2 3 4 5 6

B - Je pense que le progrès scientifique et technique permettra de résoudre les problèmes.

|-----|-----|-----|-----|-----|
1 2 3 4 5 6

C - Je pense que toutes les décisions que l'on prendra ne doivent pas remettre en cause notre niveau de vie.

|-----|-----|-----|-----|-----|
1 2 3 4 5 6

D - Je pense que la nature est trop forte et qu'on ne peut pas la maîtriser.

|-----|-----|-----|-----|-----|
1 2 3 4 5 6

Annexe 2 : les quatre projets proposés pour le deuxième débat

ERDESS

DÉBAT – FICHE ÉLÈVE 2

Nom et prénom :

6P

Dans ton école, vous avez réuni 1'000 francs afin de soutenir des projets que vous jugez importants. Quatre projets ont été sélectionnés. Ils sont décrits ci-dessous. Lis-les pour en prendre connaissance.

Description des projets

Face aux changements climatiques et à l'augmentation des phénomènes météorologiques violents qui ont des conséquences souvent dramatiques, il y a plusieurs manières d'agir, comme par exemple :

Projet A – La priorité est de **limiter les rejets de gaz à effet de serre** le plus rapidement possible. Notre association préconise de développer les transports publics et de diminuer le trafic des véhicules à essence. Pour cela, nous association utilise l'argent pour **imprimer des dépliants d'information pour inciter les citoyens à changer leurs habitudes de consommation**, pour **financer des pistes cyclables**, pour **construire des seuils de ralentissement pour les voitures**, et d'autres projets encore.

Projet B – La priorité est d'**aider la recherche** car le progrès scientifique et la mise au point de nouvelles techniques, notamment dans les transports, est la seule solution pour préserver l'avenir. Notre association développe, en partenariat entre des laboratoires suisses et des laboratoires du Bangladesh, des projets de **mise au point de véhicules ne rejetant pas de gaz à effet de serre** et utilisables en Suisse et en Europe où le réseau routier est de qualité et au Bangladesh où les conditions de circulation sont souvent difficiles.

Projet C – La priorité est de **développer en Suisse des activités permettant de conserver des emplois**. En effet, plusieurs activités touristiques sont menacées, par exemple le ski, à cause d'un enneigement irrégulier. Notre association fait campagne pour **renforcer la diversité touristique en Suisse grâce à l'achat de canons à neige et la construction d'aquaparc**s, pouvant répondre aux désirs de loisirs de nos habitants et des touristes.

Projet D – La priorité est d'**aider les victimes** de ces événements, **principalement au Bangladesh** durement touché ces dernières années. Les changements climatiques que nous vivons vont continuer à se produire et nous ne pouvons pas faire grand-chose pour aller contre les événements naturels. En revanche, c'est notre devoir que d'aider les victimes et de les aider à prendre les décisions permettant de faire face aux conséquences humaines de ces catastrophes. Notre association **récolte le maximum d'argent pour apporter vivres, tentes et médicaments à ces populations qui vivent dans la détresse**.

Chacun de ces projets est proche d'une des attitudes qui t'ont été proposées dans la fiche 1.

CONSIGNES

Avant le débat : tu réparties les 1'000 francs disponibles entre les projets que tu penses important de soutenir (par des sommes se terminant par ---00 frs).

Ma répartition :

| | | | |
|------------|------------|------------|------------|
| Projet A : | Projet B : | Projet C : | Projet D : |
|------------|------------|------------|------------|

Pendant le débat : tu vas t'efforcer de convaincre les autres de répartir l'argent de la même façon que toi.

Après le débat : après avoir entendu les arguments des uns et des autres, tu donnes ta décision personnelle concernant une répartition définitive des 1000 francs disponibles.

Ma répartition :

| | | | |
|------------|------------|------------|------------|
| Projet A : | Projet B : | Projet C : | Projet D : |
|------------|------------|------------|------------|