

---

# **Gestions professorales de débats scolaires : analyse de présences, de questionnements et de régulations discursives**

## **Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)**

**Jean-Pierre Benoit**

*CREN — EA 2661*

*Université de Nantes*

*Chemin de la Censive du Tertre, BP 81227*

*F-44312 NANTES CEDEX 03*

*jean-pierre.benoit@univ-nantes.fr*

---

*RÉSUMÉ. Les débats scolaires permettent de mettre les élèves en posture active lors d'apprentissages notionnels et langagiers. Pour aider les enseignants, notamment débutants, à en pratiquer, une analyse différentielle d'un débat qui progresse et d'un autre qui n'avance pas pointe ce qu'il vaut mieux faire ou tenter d'éviter pour les gérer du point de vue de la présence magistrale. On y compare les questions posées en consigne et dans les échanges et les régulations discursives – modalités, modalisations et modulations.*

*MOTS-CLÉS : débat scolaire, problématisation, types de questions, régulations discursives*

---

## Introduction

Pour mettre les élèves en posture active lors d'apprentissages notionnels et langagiers les débats scolaires sont utiles mais on peut hésiter à s'y lancer par crainte d'en perdre le contrôle ou de ne savoir les exploiter pleinement. Il est donc important de comprendre, en pensant à la formation initiale et continue d'enseignants ce qu'il vaut mieux faire pour les lancer puis pour les maintenir et pour les faire avancer.

### 1. Cadres théoriques

Au CREN nous travaillons sur des débats scolaires depuis plusieurs années en *analyse plurielle de situations d'enseignement-apprentissage* (Altet)<sup>1</sup> et en *problématisation* (Fabre, Orange)<sup>2</sup>.

Pour étudier les questionnements magistraux des consignes et des interventions qui visent à lancer ou à relancer le débat on utilise une typologie des interrogations construite à partir de références philosophiques (Deleuze), ou psycholinguistiques (Sprenger-Charolles). Une recherche menée dans l'équipe problématisation l'a validée (Benoit 2007). On distingue cinq types de questions :

1 - des alternatives, parfois implicites en « ou (pas) », totales, à deux réponses possibles, «oui » ou « non » mais à questionnement soit fermé (« ou ? »), soit ouvert (« dans quelle mesure ? »).

2 - des interrogations sur l'existence, en « y a-t-il ? », « existe-t-il ? », totales, à deux réponses possibles « oui » ou « non » et fermées.

3 - des questionnements « définitionnels » ou « propositionnels » en « qu'est-ce que ? » à plusieurs réponses possibles. Elles impliquent plus qu'une simple identification, qu'on précise les caractéristiques de la notion ou de l'agent.

4 - des interrogations « identificatrices » ou catégorielles en « qui (fait, est...)? » ... partielles ou particulières à réponses attendues sont du type, « X est Y » ;

---

<sup>1</sup> *Analyse plurielle d'une séquence d'enseignement-apprentissage*, Cahier du CREN, CRDP de Nantes, 1999.

<sup>2</sup> Cf. Fabre et Orange, *Recherche et formation* 38 et *Aster* 37.

5 - des interrogations « circonstancielle » en « pourquoi ? », « comment ? » ... partielles, à réponses multiples et très ouvertes : « X, Y... »

Tous ces types de questionnements n'ont pas la même fécondité heuristique : Deleuze a ainsi montré que les questions circonstancielle permettent d'aller plus loin que des interrogations sur l'existence ou que les questions catégorielles, qu'il nomme questions directes.

Tous ne peuvent non plus permettre de centrer l'interrogation : dans une enquête sur la problématisation dans un cas limite, la note de synthèse du CAPES de documentation (Benoit 2005) on a pu définir trois niveaux de questionnements, par ordre croissant,

1 sans interrogation, par typologisme ou thématisme... ce qui entraîne des développements seulement descriptifs,

2 trop d'interrogations, l'introduction s'achevant dans une rafale de questions qui font à la fois office de « problématique » et d'annonce de plan. Cette dispersion rend la progression du développement et de la réflexion très difficile ensuite.

3 – interrogation centrée : une question centrale permet de centrer développement et réflexion et d'aboutir à un bilan. Elle peut être déclinée en deux ou trois questions secondaires qui constituent autant d'axes d'étude.

Les questions « définitionnelles » ou « propositionnelles » et les alternatives sont intéressantes pour centrer l'interrogation, mais parmi ces dernières les alternatives ouvertes, de type « dans quelle mesure ? » ont davantage de fécondité heuristique que les fermées en « ou ? ».

Pour analyser les régulations discursives pratiquées par les enseignants qui visent à maintenir le débat nos références sont des indicateurs de présence d'analyse conversationnelle et en linguistique discursive les « auto régulations » qui portent sur le propre discours du locuteur, ici l'enseignant et les « hétéro régulations » qui s'appliquent aux discours des interlocuteurs (Benoit 2003). Parmi elles on distingue les modalités, soit d'énoncé logico-épistémiques et déontiques soit d'énonciation, les modalisations qui commentent le contenu des échanges (Bally) et les modulations qui prennent en compte l'autre pour mettre en place ou maintenir la relation avec lui (Vion).

## **2. Méthodologie et résultats**

On compare des débats qui « avancent » ou se bloquent, en grande partie du fait de leur gestion par des enseignants afin de pointer des configurations d'indicateurs caractéristiques. Dans les limites de cette communication les exemples seront pris dans deux débats comparables - même niveau scolaire, même discipline et mêmes tâches successives :

1 réfléchir en groupes sur des phénomènes complexes non directement accessibles à l'observation, ce qui oblige à confronter des représentations pour aboutir à une modélisation à formaliser dans un schéma commenté sur une affiche.

2 présenter leur modélisation à l'ensemble de la classe dans un exposé commentant l'affiche.

3 chacune de ces présentations devant faire l'objet d'une discussion, réagir à des objections d'auteurs de modélisations concurrentes.

L'étude systématique de ces corpus avec toutes les références des occurrences a été réalisée dans Altet 2006. Le corpus « nutrition » est donné dans *Aster 37*, le corpus « volcans » dans Altet 2003.

### **2.1. Présences magistrales**

L'enseignante du débat qui n'avance pas y est très présente : en mots, son « volume de paroles » est globalement d'un tiers. 27 % des répliques viennent d'elle. Elle intervient constamment, beaucoup pour remettre de l'ordre dans la classe, ne se taisant jamais pendant plus de trois répliques : tous les échanges passent par elle et les élèves ne débattent pas directement entre eux, comme dans l'exemple d'explication de texte traditionnelle analysée par Liliane Sprenger-Charolles.

L'enseignant du débat qui avance y est lui aussi très présent mais il l'est différemment. En mots, son « volume de paroles » est aussi, globalement, de presque un tiers. Plus longues parfois mais plus rares, car il utilise des signaux non verbaux pour réguler les échanges sans les interrompre, ses interventions peuvent être aussi beaucoup plus espacées : à 16 reprises il reste silencieux pendant plus de huit répliques, non seulement quand un groupe présente son modèle, mais lors d'échanges entre élèves comme c'est le cas : il les laisse discuter entre eux : si des élèves ne dérivait pas ou n'oubliaient pas parfois la question posée il resterait encore plus longtemps silencieux.

## 2.2. Questionnements

Comparons dans ces deux débats les questions posées dans les consignes et celles des échanges.

La consigne du débat qui avance mal pose les questions suivantes « Qu'est-ce qu'un volcan ? Que produit-il ? Comment ? Où trouve-t-on les volcans ? ». C'est une succession de quatre interrogations de natures diverses, une catégorielle, une définitionnelle et deux circonstancielles. Le questionnement est donc de niveau deux, présent mais trop dispersé, ce qui peut rendre la progression de la réflexion difficile.

La consigne du second débat est circonstancielle, à bonne fécondité heuristique : « Comment ce que nous mangeons nous donne-t-il des forces ? ». Le questionnement est ici de niveau trois, centré, ce qui est susceptible de faciliter le développement d'une réflexion cadrée (Vygotski) et de permettre d'aboutir à une réponse, même encore partielle à ce niveau.

Cette comparaison des questionnements des consignes confirme l'intérêt de les formuler clairement afin de pouvoir cadrer les recherches des élèves.

Dans les échanges l'enseignante qui mène le débat qui avance mal pose 67 questions, dont 40 alternatives, une seule invitant à justifier la réponse « Pourquoi (est-ce la même chose) ? » alors que les autres n'attendent qu'une simple réponse en « oui » ou en « non ». Même si l'élève répond comme espéré rien ne lui permet de vérifier qu'il a vraiment compris, puisque l'alternative posée est fermée... dommage dans une situation qui devrait rester ouverte pour pouvoir observer des stratégies d'élèves (Vygotski)

L'enseignant pose 36 questions, dont 28 alternatives, deux invitant à justifier la réponse par un « pourquoi ? » et 8 interrogations « définitionnelles-propositionnelles » comme une des questions de consigne. Un tiers de ces questions vise à cadrer la réflexion par la reprise, quasi systématique après chaque présentation de la question de savoir si le système, tel qu'il est ainsi présenté, peut fonctionner, s'il est complet...il s'agit de rappeler aux élèves qu'il faut justifier ses choix, mettre chaque modèle présenté à l'épreuve, qu'il faut s'habituer à tenter de le falsifier (Popper). Il a des objectifs et s'y tient, ce qui était moins net pour sa collègue.

A trop vouloir cadrer les élèves dans les échanges on se prive de la possibilité de repérer leurs conceptions et de déterminer s'ils fondent vraiment ce qu'ils disent. On

risque aussi d'aboutir à un pseudo dialogue, les réponses espérées étant données dans les questions (Sprenger-Charolles). « Cesser de parler c'est commencer à enseigner »...

### **2.3. Régulations discursives**

L'enseignant du débat qui avance modeste et modalise deux fois plus que sa collègue. Il le fait d'abord sur son propre discours, notamment en atténuant ses consignes dans la quasi totalité des cas pour mieux les faire passer. Sur les interventions des élèves il recentre le débat en cas de dérives ou les aide à opter dans certaines des alternatives proposées pour le faire progresser. Il signifie qu'une affirmation n'est pas valable si elle n'est pas étayée par des justifications.

L'enseignante du débat qui n'avance pas va jusqu'à se reconnaître aussi perplexe que les élèves. Quand ses interventions portent sur leurs discours il s'agit souvent aussi de recadrer le débat, mais elle disqualifie nettement des interventions qui ne lui conviennent pas voire leurs auteurs, ce qui pourrait finir par installer des élèves dans des postures ou des rôles négatifs.

La « palette » de l'un est plus large et moins maladroite que celle de l'autre. Ce peut être un ensemble d'éléments qui font que ce débat progresse alors que l'autre piétine.

### **Perspectives**

En formation professionnelle des analyses comme celles-ci peuvent aider à caractériser des compétences professionnelles, à expliciter ce qu'il vaut mieux faire et aussi ce qu'il faudrait tenter d'éviter. De telles prises de conscience peuvent faire gagner les professeurs, notamment débutants, en efficacité et en confiance ce qui est susceptible de leur faciliter la pratique de démarches actives comme ces débats scolaires qui permettent de développer des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être par le travail en équipe et la coopération.

En recherche cette enquête va être poursuivie. Les grilles de lecture seront utilisées sur d'autres corpus ce qui permettra sans doute de les affiner : en analyse conversationnelle on y ajoutera les types d'adressage professeurs-élèves, collectifs ou individuels et dans ce cas verbalisé par le prénom de l'élève interrogé ou non. Dans l'analyse de ces prochains corpus on va s'intéresser aussi aux signaux non verbaux : en effet, l'enseignant qui mène le débat « qui avance » utilise de nombreux gestes ou mimiques pour en assurer la régulation, ce qui lui permet de ne pas « casser » des dynamiques en interrompant ses élèves comme le fait sa collègue et de réserver en quelque sorte ses mots au cadrage de la réflexion.

## Bibliographie

- Altet M. dir. (2003), *Analyses plurielles de débats scientifiques en classe (volcanisme et nutrition en CM1-CM2)* ; document interne au séminaire « analyse plurielle », Université de Nantes, CREN, 257 pages.
- Altet M. dir. (2006), Rapport du PPF de l'IUFM des Pays de la Loire *Ecole, pratiques, régulations*. Nantes.
- Bally C. (1932), *Linguistique générale et linguistique française* Berne ; A Francke.
- Benoit J-P. (2003), « Modalités, modalisations et modulations en débat scientifique scolaire : définition et mise à l'épreuve d'une grille d'indicateurs. » in Altet M. et alii, *Analyses plurielles de débats scientifiques en classe (volcanisme et nutrition en CM1-CM2)* ; Document CREN, université de Nantes, (173-187).
- Benoit J.-P. (2005), « Compétences de problématisation en fin de formation universitaire : le cas du CAPES de documentation » *Recherche et Formation* n° 48, pp.15-29.
- Deleuze G. (2002), « La méthode de dramatisation » in *L'île déserte et autres textes*. Paris ; Minuit.
- Fabre M. (1999), *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris ; PUF.
- Orange C (2003), « Débat scientifique dans la classe, problématisation et argumentation : le cas d'un débat sur la nutrition au cours moyen » *Aster* 37, INRP
- Popper K. (1998), *La connaissance objective*. Paris ; Flammarion. (éd originale 1934)
- Sprenger-Charolles L. (1983), « Analyse d'un dialogue didactique : l'explication de texte ». *Pratiques* N°40 (51-76)
- Vion R. (2001) « Modalités, modalisations et activités langagières. » *Marges linguistiques* 2, (209-231
- Vygotski L. S. (1985), *Pensée et langage*. Paris ; Messidor-Editions sociales. (éd. originale 1934)

Benoit J.-P. (2007) « Problématiser en fin de second cycle universitaire : analyse de produits et de processus. Un cas limite, la note de synthèse du CAPES de documentation ». *Recherches en Education* N°3, mars 2007, revue du CREN en ligne <http://www.cren-nantes.net/spip.php?article43>. (30 mars 2007)