

ENSEIGNER LA PRODUCTION ECRITE AU SECONDAIRE : QUELLE ARTICULATION ENTRE ORAL ET ECRIT ?

Sandrine Aeby Daghé*, Marianne Jacquin**

* Université de Genève
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
Pavillon d'Uni Mail
40, Boulevard du Pont d'Arve
CH-1205 Genève
Sandrine.Aeby@unige.ch

** IUFE
Formation des enseignants du secondaire
Pavillon d'Uni Mail
40, Boulevard du Pont d'Arve
CH-1205 Genève
Marianne.jacquin@unige.ch

Mots-clés : didactique du français, analyse des pratiques, argumentation écrite, débat, sédimentation des pratiques

Résumé. La présente contribution s'intéresse à la place et à la fonction du débat oral dans les pratiques d'enseignement du texte argumentatif écrit. Pour ce faire, elle s'inscrit dans une perspective descriptive et compréhensive des pratiques d'enseignement dites « ordinaires » dans des classes de secondaire (élèves de 14 à 16 ans). Après une brève présentation des modèles classiques et communicatifs d'enseignement de l'argumentation, elle cible ses analyses sur cinq séquences d'enseignement présentant des situations de débat oral au service de l'enseignement de l'argumentation écrite. Il ressort de ces analyses que le débat oral est essentiellement l'occasion d'un travail sur les contenus thématiques au cours duquel la production d'arguments « pour » ou « contre » semble conçue comme la quintessence d'une conception représentationnelle de l'argumentation. Ces résultats questionnent les perspectives réformatrices / transformatrices des pratiques exclusivement descendantes.

1. Introduction

Une des missions fondamentales de l'école, outre la transmission des savoirs, est la préparation des élèves à une vie en société, en tant que citoyens responsables. Cette facette éducative de la profession enseignante passe par la construction de références culturelles et la discussion des valeurs qui fondent nos sociétés. Elle implique l'acquisition de savoirs et savoir-faire issus de l'ensemble des disciplines scolaires. La production de textes argumentatifs oraux et écrits en classe de français constitue, de ce point de vue, un outil privilégié d'enseignement à l'interface entre un travail de réflexion sur les valeurs d'une société et la découverte et l'appropriation des mécanismes de la langue et de la communication

Dans la présente contribution, nous nous intéressons au rôle et à la place du débat oral dans un travail sur l'argumentation écrite en fin de scolarité secondaire obligatoire (élèves de 14 à 16 ans). Pour ce faire, nous analysons cinq séquences d'enseignement tirées d'un vaste corpus recueilli lors d'un projet de recherche du FNRS (Schneuwly & Dolz, 2009). Ces séquences, qui ont toutes pour finalité la production d'un texte argumentatif écrit, ont été retenues parce qu'elles comportent un ou plusieurs débats oraux sur des thématiques imposées par les enseignants ou choisies par les

élèves. En questionnant l'articulation entre débat oral et production d'un texte argumentatif, nous pensons fournir un éclairage sur les conceptions que les enseignants ont de l'enseignement de l'argumentation : les contenus thématiques sont-ils traités en tant que tels, avec un objectif éducatif (par exemple, comment éviter la violence ?) ou sont-ils utilisés comme des prétextes pour faciliter l'entrée en matière sur l'argumentation ? Quel rôle joue le débat oral dans ce contexte, est-il rendu présent en classe comme outil pour mettre à distance la violence ? Dans quelle mesure prépare-t-il les élèves à l'argumentation écrite ? En résumé, quels sont les « objets » effectivement enseignés dans ces séquences ?

2. Une approche descriptive et compréhensive des pratiques d'enseignement

Notre contribution s'inscrit dans le champ de la didactique du français. Elle propose, à partir d'une approche sociohistorique de la didactique, une description compréhensive des pratiques d'enseignement « ordinaires » ou « habituelles ». De ce point de vue, elle admet la nécessité de développer des travaux visant à faire un état des lieux des pratiques d'enseignement. En effet, ces pratiques restent trop souvent ignorées lors de la mise en œuvre d'ingénieries didactiques. La recherche se doit de les prendre en compte tout particulièrement dans la perspective de leur transformation.

Dans les lignes qui suivent, nous plaçons la focale sur les savoirs enseignés et leur forme scolaire de transmission. Dans ce créneau d'investigation, les travaux de l'équipe genevoise du GRAFE (Groupe de recherche et d'analyse du français enseigné) sous la direction de B. Schneuwly et J. Dolz prennent en considération la dimension historique de la discipline « français » pour repérer et comprendre les « effets de sédimentation des pratiques », au sens de permanence de l'ancien dans la nouveauté (Schneuwly & Dolz, 2009). En effet, les analyses conduites à propos de deux objets d'enseignement – le texte d'opinion et la subordonnée relative – montrent que l'enseignement de la rédaction de textes argumentatifs est le produit de sédimentations de différentes strates historiques de pratiques qui se combinent avec une présence – sous des formes et à des degrés variables – d'approches classiques et d'approches communicatives. Qu'en est-il de la place occupée par le débat oral dans ces approches ? Telle est la question que nous cherchons à traiter, d'abord, en proposant un bref historique de la place du débat oral dans l'enseignement de l'argumentation, ensuite, en nous intéressant à la place et au rôle du débat dans les séquences d'enseignement.

2.2 Le débat oral : quelle place dans les différents modèles de l'argumentation

Schématiquement, il est possible de dégager deux modèles d'enseignement de l'argumentation (Dolz, Gagnon & Thévenaz, 2009). Le premier est le modèle classique, représentationnel dans lequel l'argumentation est conçue comme l'organisation de la pensée en actes ; le second est le modèle communicationnel qui se met en place dès les années 1960-1970 et qui appréhende l'argumentation comme une construction organisée en fonction d'un autre, d'un destinataire (Aeby Daghé, 2009).

2.2.1 Le modèle classique représentationnel

Dans le modèle classique, les notions d'argumentation et d'argument sont deux composantes centrales de l'enseignement du texte argumentatif (Chervel, 2006). Elles sont en lien avec une visée politique, judiciaire ou plus fréquemment philosophique, éthique de l'argumentation, incarnée dans la dissertation. Argumenter consiste à conduire des réflexions générales sur la vie et le monde, souvent à partir de citations d'auteurs. L'*inventio* correspond à la recherche la plus exhaustive possible des moyens de persuasion – les arguments –, relatifs au thème du discours. La confirmation (la logique des arguments mobilisés), la réfutation et la concession sont des opérations argumentatives majeures. Ce modèle inclut la mise à disposition de canevas (la *dispositio*) indiquant l'organisation des arguments ainsi que des conseils pour écrire. Leur finalité

pratique rejoint celle de l'*elocutio* issue de la rhétorique française classique qui proposait un travail sur les figures et procédés poétiques.

2.2.2 *Le modèle communicationnel*

Dès les années 1960-1970 d'importants bouleversements interviennent dans l'enseignement du français en général et du texte argumentatif en particulier. Les textes argumentatifs sont abordés comme des objets d'enseignement particuliers de l'expression orale et écrite en prenant en compte la spécificité des situations de communication et les éléments de textualité argumentative. Les situations de communication argumentatives font intervenir des composantes telles que le contexte général de l'argumentation, le but et la visée argumentative, le lieu social de production et de réception du texte argumentatif, l'argumentateur/énonciateur, le destinataire. Ces situations argumentatives sont en lien étroit avec des genres de textes particuliers oraux (le débat télévisé, le procès) et écrits (la lettre de demande, la réponse au courrier des lecteurs, la pétition). Le travail sur les genres de textes permet également d'aborder la planification propre à chaque genre ainsi que la textualisation argumentative (les marques de prise en charge énonciative, les organisateurs, les modalités de l'énoncé et de l'énonciation). Cette approche par les genres de textes est soutenue en Suisse romande par le moyen d'enseignement *S'exprimer en français* (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Elle conduit à une diversification des textes à enseigner – oraux et écrits – et à l'élaboration de concepts relatifs notamment à leurs propriétés fonctionnelles externes.

2.2.3 *Et le débat oral dans tout cela ?*

On pourrait d'entrée de jeu rattacher la présence du débat oral au modèle communicationnel plutôt qu'au modèle classique représentationnel. C'est sans compter sur le fait que la rhétorique n'a pas toujours été considérée comme une pure forme de pensée mais qu'elle a progressivement été sortie du contexte argumentatif situé (précisément l'*inventio*) puis du contexte énonciatif (l'*elocutio*) dans lesquelles elle s'ancrait. C'est sans compter non plus sur le fait que, si le débat oral relève bien d'un genre et, de ce point de vue, d'une approche communicationnelle, faire débattre les élèves en classe sur un thème n'implique pas forcément la construction de connaissances sur ce genre. Dans ces conditions, établir un lien bi-univoque entre débat oral et approche communicative paraît bien hâtif. C'est précisément là qu'interviendraient des effets de sédimentation des pratiques d'enseignement mis en évidence dans les travaux de Schneuwly et Dolz (2009).

2.3 *Une thèse et des questions de recherche*

Nous pensons donc que le débat oral, son rôle et sa place dans les séquences d'enseignement est un objet en mesure de nous renseigner sur les conceptions que les enseignants de secondaire ont de l'enseignement de l'argumentation. Les questions suivantes fonctionneront comme des fils conducteurs pour saisir de quelle manière cet objet se construit dans les pratiques :

- A quel moment dans la séquence d'enseignement l'enseignant a-t-il recours au débat oral ?
- Quelle forme prend ce travail (recherche d'arguments, discussion, débat oral organisé...)?
- Quels contenus sont abordés, régulés, institutionnalisés, lors du débat oral et du retour sur le débat ?

3. **Quelques éléments méthodiques et méthodologiques**

La compréhension des processus de transposition didactique (Chevallard, 1985 ; Bronckart & Plazaola Giger, 1998) est au centre de notre contribution. Ces processus interviennent aux niveaux *externe* de la transformation des savoirs par rapport à leurs champs d'emprunt dans les pratiques savantes ou pratiques d'experts et *interne* de la transformation de l'objet dans la classe. Nous nous

intéressons plus particulièrement aux seconds qui se déploient à l'intérieur de la séquence¹ d'enseignement qui constitue notre unité d'analyse. Analyser l'objet enseigné dans les limites de la séquence permet d'en saisir les composantes ou facettes (orales et écrites) dans un ensemble organisé de manière séquentielle et hiérarchique.

Notre contribution s'inscrit dans un vaste projet de recherche. Dix-sept enseignants de trois cantons romands (Genève, Valais et Vaud) ont accepté de travailler avec leurs élèves l'argumentation écrite au secondaire obligatoire (classes de degrés 7 à 9), selon leurs pratiques habituelles. Leurs séquences ont été intégralement filmées et transcrites selon les conventions en usage. Les transcriptions des 17 séquences ont permis l'élaboration de synopsis, autrement dit des résumés séquentiels, montrant la succession des leçons et des dimensions de l'objet étudié, et hiérarchiques, rendant visible l'emboîtement des activités proposées aux élèves et des dimensions de l'objet impliquées dans ces activités. Les analyses réalisées montrent que l'enseignement du texte argumentatif s'organise sur la base de trames prototypiques qui distinguent trois types de séquences:

- Des séquences d'enseignement de type classique logico-grammatical dans lesquelles l'argumentation est conçue comme une pure opération de pensée, en dehors d'un contexte de communication,
- Des séquences d'enseignement à genre à visée communicationnelle dans lesquelles l'argumentation est conçue comme la production de textes de genres argumentatifs, conçus comme des entités communicatives,
- Une séquence d'enseignement littéraire à dominante herméneutique.

Nous consacrons la partie qui suit à l'analyse du lien qui unit le travail sur l'argumentation orale et écrite en nous intéressant à la place, aux fonctions et aux formes du débat oral dans les cinq séquences d'enseignement de notre corpus qui comportent un tel travail.

4. Résultats

4.1 Les caractéristiques générales des séquences

Nous donnons d'abord un aperçu général des contenus abordés au niveau le plus élevé des synopsis dans les cinq séquences d'enseignement (sur les 17 analysées) sélectionnées en raison de la présence d'un travail sur l'argumentation orale. Il s'agit des séquences codées TO1, TO4, TO9, TO12 et TO16.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Tot
Production d'un texte	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	17
Débat oral	x			x					x			x				x		5
Travail sur un genre		x			x		x	x		x	x	x	x		x			9
Planification textuelle (introduction, développement, conclusion)				x		x	x		x			x		x		x	x	9
Unités/procédés linguistiques (connecteurs, modalisations,	x		x			x	x				x		x	x	x			8

¹Telle que nous la définissons, la séquence délimite une suite de leçons consacrées à un même objet d'enseignement.

anaphores, mise en page...)																		
Travail de contenu (recherche d'idées, d'arguments)	x		x	x		x		x	x							x	7	
Notions de base (thèse, arguments, argumentation)						x				x	x		x	x	x	x	7	
Opérations argumentatives (argumenter, réfuter, donner un exemple...)	x			x				x	x						x		5	
Composantes des genres - types de textes				x	x		x			x							4	
Finalités communicatives ou situation argumentative		x		x					x								3	
Total	5	3	4	6	3	5	5	5	2	6	5	4	3	4	4	4	5	74

Tableau 1 : Les contenus traités dans les séquences

La catégorie *production d'un texte écrit* est la plus fréquente : toutes les séquences visent la rédaction d'un texte argumentatif écrit. De ce point de vue, les séquences qui nous intéressent ne se distinguent pas des autres. Quels sont les textes écrits produits ? Quatre séquences débouchent sur la rédaction de dissertations et des compositions d'idées (TO1, TO4, TO9, TO16) contre une seule (TO12) sur la rédaction d'un texte de genre appelé *scolarisé* (Schneuwly, 2007), la rédaction d'un recours suite au procès de Montserrat.

Qu'en est-il des *textes oraux produits* ? Il s'agit de débats sur le thème de la réussite scolaire et professionnelle différenciée des filles et des garçons (TO4) ou de la nécessité du téléphone portable (TO16), de sketches et débats fictifs (TO9). Enfin, dans une classe (TO12), le procès de Montserrat est monté par les élèves assumant différents rôles. De ce point de vue, le repérage des textes produits montre un premier hiatus entre des textes oraux au caractère polylogal et le texte écrit produit en fin de séquence correspondant à un monologue. Comment les enseignants négocient-ils ce passage délicat ? Telle est l'une des questions à laquelle nous chercherons à répondre par la suite.

Parmi les dimensions présentes dans trois séquences (TO1, TO4 et TO9), on trouve le travail sur les contenus (recherche d'idées, d'argument). Cela signifie-t-il que le passage par l'oral est pensé par les enseignants comme un lieu privilégié pour un tel travail ? A l'inverse, une seule séquence (TO1) propose un travail sur les unités linguistiques (connecteurs, modalisations, anaphores, mise en page...). Doit-on en déduire que le passage par le débat oral conduit à une centration sur les contenus davantage que sur les dimensions proprement textuelles ? Il s'agit d'une autre question qui va retenir notre attention dans la suite de nos analyses.

La notion d'*argument* est traitée au plus haut niveau du synopsis chez TO12 et TO16². Alors que TO12 rappelle une définition du terme, prise dans un dictionnaire et entame la séquence par la définition de sept types d'arguments (argument par concession, par comparaison, par hypothèse, par la description et la narration, par réciprocité, d'autorité, du plus petit au plus grand) à illustrer à partir d'exemples tirés de l'ouvrage de Roblès, TO16 monte l'ensemble de son dispositif autour de la co-construction de la notion d'argumentation. S'appuyant sur la préparation et la réalisation d'un débat sur le téléphone mobile, il thématise la différence entre l'argument improvisé à l'oral et pensé et préparé à l'écrit. Il y a, en outre, dans cette séquence un fort accent placé sur les notions de base liées à l'argumentation (argumenter, réfuter, donner un exemple...).

La notion de *situation argumentative* est traitée au plus haut niveau du synopsis dans la séquence TO4, lorsqu'il s'agit, après avoir analysé différents types de textes dans le but de distinguer le texte argumentatif des autres types, d'analyser des situations de communications quotidiennes pour définir une situation de communication argumentative. Elle précède un débat oral sur la réussite scolaire et professionnelle des filles et des garçons. Cette dimension n'est toutefois pas mise en lien avec un travail sur le genre.

On trouve un travail ciblé sur un genre de texte dans la seule séquence TO12. Cela signifie que le débat oral – qui constitue un genre scolarisé en soi – n'est jamais abordé en tant que tel mais toujours comme un outil au service d'un travail sur les contenus. Ce constat amène à l'hypothèse suivante : le passage par l'oral fournirait une occasion privilégiée pour un travail sur les contenus tout en donnant un vernis communicatif à l'enseignement qui reste majoritairement dans un paradigme classique, représentationnel.

4.2 *Quel travail sur l'oral dans les séquences ?*

Nous avons réparti les séquences en fonction de la place de la production orale dans la séquence. Nous avons ainsi distingué deux catégories de séquences : celles dans lesquelles le travail sur la production orale occupe une place centrale et correspond à un dispositif, au sens d'outil que l'enseignant met à disposition des élèves pour approcher l'objet à enseigner, et celles dans lesquelles le travail sur la production orale est plus accessoire.

4.2.1 Lorsque le débat oral est un dispositif central dans la séquence

Le travail sur l'oral se fait dès l'entame de deux séquences (TO9 et TO12) et y joue un rôle central. TO9 consacre trois leçons (sur quatre) à l'élaboration, la présentation et l'évaluation de sketches avant de passer à la rédaction d'un texte argumentatif monologique. L'enseignant commence par définir la notion de débat oral et aide les élèves à rechercher des situations argumentatives et des thèmes en vue de produire des sketches qui sont autant de débats fictifs permettant de se constituer un réservoir d'arguments. Ces sketches sont préparés par groupes puis présentés à la classe. Ils font l'objet de commentaires par les autres élèves, pour enrichir et compléter les arguments. La fin de la séquence est consacrée à la rédaction d'un texte argumentatif et emblématisée par le passage du dialogue argumentatif au texte argumentatif écrit qui est un monologue. L'enseignante formule donc la consigne d'écriture en expliquant aux élèves que, dans un texte, il s'agit d'exprimer une opinion qui prend en compte des aspects pour et contre avant de lancer les élèves dans la rédaction proprement dite.

² Cela ne signifie pas qu'elle n'est jamais abordée dans les autres séquences à un niveau plus local. Elle fait l'objet d'une régulation sous différentes formes (TO4, TO9) et est présente dans la consigne (TO1). Chez les enseignants qui régulent la notion, on observe chez TO4 un rappel des arguments évoqués dans le texte et, sous forme d'une régulation locale pendant le débat, un encouragement de se positionner par rapport à ceux-ci. TO9 met en place un système de régulation interne permettant aux élèves d'évaluer leurs pairs, entre autres sur la richesse et la qualité des arguments avancés dans les sketches. TO1 finalement mentionne la nécessité de donner des arguments, sans que ceux-ci fassent l'objet d'un traitement particulier pendant les phases de travail sur l'oral. Ce qui frappe chez cet enseignant c'est un accent mis sur la thématique, seule dimension institutionnalisée, du moins pendant le travail sur l'oral.

Chez TO12, la partie orale (procès) se présente comme une interface entre la lecture du texte de Roblès (*Montserrat*) et la rédaction d'un recours. Il s'agit là aussi d'un dispositif à part entière, contenant une préparation de la mise en scène par le biais de plusieurs activités : l'explication de la situation argumentative spécifique au procès, la distribution des rôles, l'élaboration de l'argumentation par les élèves et la présentation suivie de commentaires sur le déroulement du jeu. L'enseignant met en place, sous forme d'un jeu de rôle, le procès de Montserrat, à partir de l'ouvrage de Roblès. Il s'agit de définir sept types d'arguments possibles (*cf. supra*) et d'élaborer une argumentation correspondant aux différents personnages. Une fois les règles établies, le procès se joue sans intervention de l'enseignant, suivi d'un commentaire sur son déroulement. La séquence se clôt par la rédaction d'un recours contre le jugement à l'aide des notes prises par les élèves qui jouaient le rôle de journalistes et l'observation d'un texte modèle.

4.2.2. Lorsque le débat oral occupe une place accessoire dans la séquence

Dans les deux cas évoqués ci-dessus, le débat oral fait partie intégrante du dispositif mis en place. Dans les trois autres séquences (TO1, TO4 et TO16), au contraire, l'argumentation orale prend une place accessoire, c'est-à-dire qu'elle s'insère de manière plus ponctuelle au fil des interactions, poursuivant d'autres buts que celui de faire débattre les élèves.

L'enseignant de TO1 entre en matière par un travail thématique sur la violence et fait justifier à ses élèves le choix d'exemples opérés en fonction d'une définition donnée au préalable. Après une phase de rédaction d'un texte bref sur la violence ordinaire et dans la phase de préparation au thème de la composition (sur les moyens de diminuer le sentiment d'insécurité dans les villes) les élèves débattent à partir d'un article du *Monde*, traitant de la violence subie par les filles dans les cités. Dans ce contexte, l'enseignante insiste sur la fonction sociale d'une prise de position argumentée, ou autrement dit sur la nécessité de remplacer la violence par la parole. Le débat autour d'une question « socialement vive » permet donc à la fois d'insérer le sujet de la rédaction dans un ensemble plus vaste, tout en abordant des thèmes d'actualité et en menant une réflexion sur des valeurs liées à la citoyenneté. Le débat oral devient ici outil d'éducation à la citoyenneté.

La séquence TO4 débute par l'analyse de textes écrits dans le but de distinguer le texte argumentatif des autres types de textes. Vient ensuite l'observation de situations de communication quotidiennes dans le but de définir une situation argumentative qui débouche sur la rédaction de deux petits textes argumentatifs correspondant à des situations de parole quotidiennes (un automobiliste cherche à convaincre un policier de retirer une amende ; un policier cherche à convaincre un automobiliste de l'utilité de l'amende). C'est dans un troisième temps que l'enseignant engage ses élèves dans un débat autour de la thèse soutenue par un article traitant de la réussite scolaire et professionnelle des filles et garçons, débat qui est ensuite évalué. La séquence se poursuit par la rédaction d'un texte argumentatif sur les besoins d'évasion des citoyens, préparée par l'élaboration collective d'une grille d'évaluation, texte qui est à son tour l'objet d'auto-évaluations. Enfin, un dernier dispositif est consacré à l'analyse du mouvement objection-concession-réfutation dans un texte argumentatif.

Dans la séquence d'enseignement TO16, la partie orale est plus marginale. La séquence débute sur la définition de l'argumentation à partir des conceptions des élèves et de deux moments de débat, l'un sur l'utilité du téléphone portable, l'autre à partir d'une image illustrant une scène de discussion entre deux personnages. Les débats sont suivis d'une mise en évidence, par l'enseignant, des points importants dont il faut tenir compte dans une argumentation. TO16 fait débattre les élèves sur l'objet d'enseignement même, à savoir la question de ce qu'est une « bonne argumentation ». Les élèves s'exercent ainsi à la formulation de définitions et à la recherche d'arguments permettant de classer une image en tant qu'illustration représentative d'une situation d'argumentation. Dans un deuxième temps, la séquence s'oriente sur la construction d'un modèle de structure argumentative à partir de la lecture d'un extrait d'une pièce de Molière (*Le malade imaginaire*, acte 2, scène 3) puis sur la base d'un texte sur le recyclage en étudiant les transitions. La rédaction d'une introduction précède la rédaction d'un texte argumentatif qui clôt la séquence.

4.2.3 Le débat oral, quintessence d'une certaine conception de l'argumentation

Le dispositif didactique « débat oral », avec des arguments pour et contre, semble être utilisé dans ces séquences comme la quintessence de la conception générale de l'argumentation. Il permet en effet une distinction claire entre arguments « pour » et « arguments contre » en même temps que la constitution d'un « réservoir d'arguments ». De ce point de vue, il est souvent présent en début de séquence, comme outil privilégié pour mobiliser des contenus, en lien avec la définition d'argument, d'argumentation voire de situation argumentative. Et c'est à ce niveau qu'intervient l'un des paradoxes du dispositif qui, même s'il est en lien avec des situations de communication, n'entretient pas moins des liens importants avec une tradition logicisante (TO12 est la seule séquence sur les 5 retenus relevant d'une approche communicative). En ce sens, les éléments dégagés jusqu'à présent, place et importance des activités orales dans la séquence d'enseignement, structuration des dispositifs en plusieurs phases, permettent de faire l'hypothèse d'un lien fort entre ces activités et la rédaction du texte argumentatif, visée finale de la séquence.

4.3 La nature des liens entre débat oral et argumentation écrite

Quelle est la nature du lien entre débat oral et argumentation écrite ? Nous poursuivons notre analyse à un grain plus fin en dégageant les *dimensions* de l'objet « argumentation orale » évoquées par les enseignants au cours des activités. Il s'agit de déterminer, par le biais des gestes didactiques qui mettent en scène ces dimensions, quelle importance elles prennent dans la construction de l'objet qui nous intéresse ici. Autrement dit, s'agit-il de dimensions institutionnalisées, régulées ou ne sont-elles qu'évoquées au passage par l'enseignant (incitations, consigne) sans explications des notions et démarches sous-jacentes ? Finalement, nous chercherons des indices, dans le discours des enseignants, des liens explicites tissés avec le travail de rédaction.

4.3.1 L'oral pour activer des contenus

En focalisant notre analyse momentanément sur l'objet « argumentation orale » et sur ses dimensions, nous constatons que le débat oral se fait essentiellement pour activer des contenus, des thématiques. Dans ce sens, la notion d'argument fait l'objet d'une institutionnalisation et/ou d'une régulation, comme c'est le cas dans la séquence TO1 :

Ens : vous voyez c'est toujours un petit peu la même chose quand on débat d'une idée / si on essaie de trouver les arguments / si on a pas les personnes qui nous donnent les arguments contre en face on essaie de les imaginer / et peut-être qu'ensuite ça permet d'avoir des : des opinions qui sont un petit peu plusH un peu moins massives un peu moins euh : / euh brutales qui sont un peu plus euh : réfléchies en fait / l'OPPOSITION des autres / est peut-être en général une :H quelque chose qui nous permet de : d'avancer un peu plus loin (TO1, 3/5, 10^h45-11^h30)

Des dimensions thématiques, comme la définition de la violence ordinaire, sont institutionnalisées (TO1) :

Ens : c'était quoi la violence ON VIENT DE LE DEFINIR T'AS FAIT QUOI l'heure précédente
Hom : hum j'écoutais / mais j'ai oublié
Ens : (à Saffa) oui
Saf : ben la violence c'est abuser de sa force pour euh contraindre une personne à agir contre sa volonté

Le passage par l'oral semble donc mis en lien avec la phase classique de la *dispositio*, ce qui laisse à penser que l'ensemble des opérations n'entre en ligne de compte qu'une fois qu'on passe à la planification de l'écrit.

Lors d'un moment de régulation interne dans la séquence TO9, les élèves analysent les points essentiels dans un débat : points de vue défendu, ton du texte, son intérêt, sa cohérence, son sens, le développement du thème, la richesse et la qualité des arguments, les caractères et les positions

argumentatives des personnages, le motif du choix du thème La notion de situation argumentative apparaît dans deux de nos séquences (TO9 et TO12) de manière contrastée. Chez TO9, la notion est évoquée lors de la recherche de situations argumentatives avec les élèves et complétée par une définition sommaire de ce qui constitue un débat contradictoire :

Ens : il faut que vous ayez une situation argumentative pour partir sans vous perdre/ parce que si vous faites simplement un réservoir d'arguments pour contre/ ça donne rien du tout c'est pas un texte structuré (TO9, 3/5, 12'30)

TO12 institutionnalise la notion de situation argumentative en la reliant cette fois au genre, le procès, qui définit le rôle social des participants.

Ens : heu juste pour hier bon moi j'ai une remarque quand même globale à faire c'est que vous êtes restés très très près xxx pas beaucoup décollé / par exemple les témoins / on sait pas très bien d'où ils viennent ils sont oui bon heu on aurait pu on aurait pu euh ils auraient pu se forger une identité ce qui vous manque c'est l'argument par le récit hein par exemple bon Terry est absent aujourd'hui mais quand il disait que euh il est rentré chez lui et qu'il a vu ses deux enfants morts / on aurait pu imaginer à ce moment-là qu'il DECRIVE ce qu'il a vu hein / et comment il a réagi / pour qu'il donne un peu d'épaisseur au témoignage et là on aurait joué sur les sentiments / par exemple l'amie d'Elena bon on aurait pu elle aurait pu dire d'où elle vient est-ce que c'était une amie d'enfance est-ce qu'elles ont fait des des : / des manifestations ensemble etcetera on aurait pu développer un p'tit peu cet aspect-là du récit / et y'a et y'a d'autres pants comme ça argumentatifs qui vous manquaient euh vous les aviez sur la feuille mais malheureusement vous en avez pas suffisamment profité // par exemple hier aussi je vous disais qu'on pouvait procéder par comparaison (TO12, 5/5, 20'00-21'30)

Pour l'oral, on a surtout besoin d'arguments. La situation argumentative reste peu présente dans l'ensemble du corpus, elle prend ici toute sa signification lors d'une activité qui concrétise une situation simulée qu'il s'agit de définir avec précision pour que les élèves puissent y évoluer. Pour débattre il faut, en résumé, une situation, une thématique, des arguments convaincants. Est-ce suffisant pour parler de la spécificité du débat oral en tant que genre enseigné ? Nous ne le pensons pas, d'autant plus que les mêmes dimensions sont abordées dans le domaine de l'écrit et quasiment assimilées (TO9, TO16) et que même lorsque un genre est travaillé, il s'agit plus d'une mise en scène que d'un enseignement du genre. Il semblerait qu'on apprenne surtout à débattre en débattant. Mais, est-ce que ce constat ne découle pas du fait que l'objet visé n'est justement pas le débat oral mais le texte argumentatif rédigé ?

4.3.2 L'écrit au service de l'oral, l'oral au service de l'écrit

Un autre point commun réside dans les différents usages de l'écrit à l'appui de l'activité orale. Ceci peut se faire sous la forme d'une préparation au débat. Les élèves de TO1 rédigent un petit texte sur la violence, ceux de TO4 préparent des notes à partir de l'article qu'ils vont discuter en classe. Chez TO9 et TO12, les élèves écrivent l'intégralité des sketches et des paroles à prononcer lors du procès. L'enseignant TO16 fait rédiger des définitions sur la notion d'argumentation dont les élèves discuteront par la suite.

A cette fonction préparatoire de l'écrit, fait écho une fonction de mémoire : l'écrit sert à garder des traces des débats oraux, sous forme d'une prise de notes (TO9, TO12), notes à réinvestir dans la rédaction du texte argumentatif à rédiger. Les deux formes peuvent co-exister dans une même séquence. Elles soulignent le lien à la dispositio classique consacrée à la recherche d'arguments et leur mise à l'épreuve. Regardons de plus près les liens instaurés, au niveau macro et micro entre débat oral et rédaction du texte argumentatif afin de mieux comprendre la fonction que remplit le premier pour le second.

4.3.3 Des liens implicites et explicites

On distingue, au niveau des synopsis, deux cas de figure. Dans une première catégorie, figurent les liens explicites, repérables dans les discours des enseignants. Une deuxième catégorie regroupe les

liens implicites, repérables dans la manière de construire l'objet. Une séquence d'enseignement peut nouer plusieurs types de liens. Le premier consiste à établir un *lien thématique* entre le débat oral et le texte à rédiger. Ce lien peut être d'ordre général (les formes de violence chez TO1 pour une rédaction portant sur l'insécurité routière) ou viser la reprise des mêmes thèmes débattus à l'oral lors de la production (TO9, TO12). Chez TO1, les débats sur la violence ont pour fonction d'insérer le sujet de la rédaction dans un ensemble plus vaste, permettant d'aborder des thèmes d'actualité et de mener une réflexion sur des valeurs liées à la citoyenneté. TO9 propose aux élèves de reprendre, dans leurs rédactions, les thématiques traitées pendant les sketches. Il est question ici de se constituer un « réservoir d'arguments », à investir lors de la production. Un lien thématique est également instauré chez TO12. Les arguments avancés en faveur de Montserrat seront repris dans la rédaction d'un recours contre la décision prise par le juge.

Insistant sur la continuité au niveau thématique, les enseignants peuvent aussi faire explicitement mention des différences entre débat oral et texte écrit et instaurer ainsi un *lien contrastif*. C'est le cas pour TO4 (une régulation), TO9 (six régulations) qui, lors du passage de l'oral à l'écrit, insiste sur les points suivants distinguant l'oral de l'écrit : le registre de langue, la prise en compte de la position de l'autre (arguments concédés), la possibilité d'exprimer une position nuancée à travers l'organisation des arguments pour et contre, contrairement au débat qui met en scène des positions extrêmes. L'enseignant guide les élèves quant au genre de texte envisagé en fonction des situations : discours, lettre, article dans un journal pour jeune, réflexion personnelle (monologue intérieur) en partant le cas échéant avec un « émetteur incertain ». D'une manière différente et plus ponctuelle (dix régulations), TO16 institutionnalise la différence entre un argument improvisé, la nécessité de répliquer directement à l'oral vs l'avantage à l'écrit de disposer « arguments préalablement sélectionnés » et la possibilité d'étayer ses propos par des exemples :

Ens : la différence alors à l'oral ça serait quoi alors

él : la personne avec qui on parle elle peut réagir et puis euh envoyer un argument contre ce qu'on vient de directement

Ens : exactement/ dans le débat quand vous faites de l'argumentation orale vous avez/ souvent une réplique qui est directe/ tandis qu'à l'écrit/ justement/ laH la force de l'argumentation écrite c'est que vous allez devoir improviser / c'est que vous avez des informations vous avez des arguments préalablement (TO16 1/6, 24'00)

Le relevé de ces différences entre oral et écrit ne mène cependant pas à un travail explicite, des dimensions propres à chaque situation, orale ou écrite. L'analyse de la manière dont se construit l'objet « argumentation » laisse à penser qu'il y a assimilation des objets débat oral et texte argumentatif. Le cas le plus parlant est celui de TO16 qui travaille sur des définitions universelles...

5. Conclusion : le débat oral, un objet hybride, multifonctionnel, peu institutionnalisé

Cette contribution s'inscrit dans un tournant de la didactique du français vers l'analyse descriptive et compréhensive des pratiques effectives. Comme le signalait Bronckart (2007), les réformes entreprises concernaient essentiellement ce que les ergonomes qualifient de travail prescrit (ce que les enseignants devraient faire au niveau des programmes et des méthodes) et elles étaient engagées dans une logique exclusivement descendante. Or, une telle perspective ne tient compte ni de la nature des résistances des élèves ni des capacités professionnelles dont témoignent les enseignants en situation de classe, notamment pour faire face aux résistances des élèves. La ligne de recherche qui est la nôtre tente précisément d'identifier ce qu'est le travail réel de l'enseignant, avec les capacités qu'il requiert, et les résultats obtenus devraient pouvoir être exploités en formation des enseignants. Nos analyses font donc ressortir :

- La prégnance d'un travail sur les contenus thématiques à travers le débat dans l'idée de constituer un réservoir d'arguments en vue de la production écrite au détriment d'un travail sur les dimensions de textualisation ;

- Le choix de thématiques « proches » des élèves et/ou à valeur éducative et socialisante ;
- Une conception de la progression allant de l'argumentation orale à la rédaction d'un texte argumentatif ;
- La mention et le traitement des situations de communications comme impliquant une relation entre un émetteur et un récepteur au détriment d'une conception du texte comme genre dans ses relations avec des dimensions externes telles que le lieu social de production, le but du texte ;
- La difficulté rencontrée et le non traitement du passage d'un texte polygéré – le débat – à un texte écrit monogéré ;
- L'usage du débat oral dans des séquences relevant d'un modèle représentationnel de l'argumentation comme la production d'argument pour et contre.

Pour conclure, nous aimerions esquisser une réponse à la question suivante. En quoi l'analyse de la fonction et des formes de travail sur le débat oral fournit-elle un éclairage complémentaire sur la thèse de sédimentation des pratiques ? Il nous apparaît qu'elle met en évidence une facette des pratiques d'enseignement que ni les prescriptions ni probablement les discours des enseignants ne sont en mesure de révéler : les difficultés de mise en pratiques de certains dispositifs considérés comme innovants pour des raisons qui sont certainement aussi bien pratiques que théoriques. Mais il s'agit là d'un vaste chantier que nous ne faisons qu'effleurer.

Références et bibliographie

- Aeby Daghe, S. (2009). Chapitre 10: La figure de l'autre une analyse des régulations locales. In B. Schneuwly & J. Dolz (éd), *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative* (pp. 149-155). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bronckart, J.-P. & Plazaola Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97-98, 35-58.
- Bronckart, J.-P. (2007). La actividad verbal, las lenguas y LA LENGUA ; reflexiones teóricas y didácticas. Conférence inaugurale donnée à l'occasion de las Iras jornadas de investigacion sobre La educacion linguistica y literaria en entornos plurilingues. Barcelona, 18 y 19 de enero 2007.
- Dolz, Noverraz & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles: de Boeck.
- Dolz, J. Gagnon, R. & Thévenaz-Christen, Th. (2009). Eclairage historique des objets d'enseignement analysés. In B. Schneuwly, & J. Dolz, J., *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rouen: Presses universitaires de Rouen.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Paris : Retz.
- Chevallard, Y. (1985 / 1991). La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné (2e éd. revue et aug.). Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (avec la collaboration de S. Aebly Daghe, D. Bain, S. Canelas Trevisi, G. Cordeiro Sales, R. Gagnon, M. Jacquin, Ch. Ronveaux, Th. Thévenaz-Christen, S. Toulou) (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rouen: Presses universitaires de Rouen.