

LE DÉBAT RÉGULÉ : DE QUELQUES OUTILS ET DE LEURS USAGES DANS L'APPRENTISSAGE

Joaquim DOLZ, Christiane MORO et Antonella POLLO
FPSE, Université de Genève

Résumé : Dans le présent article, opérationnalisant la notion d'outil dans le prolongement de la conception historico-culturelle du développement proposée par Vygotski, les auteurs analysent, à la suite de la passation d'une séquence d'enseignement-apprentissage sur le débat régulé, les progrès réalisés chez des élèves de 11 ans dans une classe de 5^e année de l'école primaire genevoise. A cette fin, les auteurs contrastent les productions initiales et les productions finales des apprenants, autrement dit les débats réalisés avant et après l'enseignement. Les effets observés dans le débat final sont examinés en croisant les analyses sur les deux types d'outils engagés : l'outil de communication, le genre débat régulé, objet d'enseignement ; les moyens mis en œuvre pour transmettre cet objet dans le cadre de la séquence didactique au travers de certaines de ses tâches et activités. Un regard particulier est notamment porté sur le rapport entre le travail technique réalisé dans les ateliers d'enseignement avec les progrès avérés dans l'usage de certaines unités linguistiques lors du débat final.

1. L'OUTIL ET L'ACTIVATION DE SES SIGNIFICATIONS DANS L'USAGE

Dans la perspective historico-culturelle dans laquelle nous nous inscrivons, les capacités psychiques sont considérées comme initialement excentrées, déposées dans les *produits de la culture* lesquels, au sens large, peuvent être identifiés sous l'appellation générique d'outils. Ces outils ou moyens artificiels d'action historiquement créés dont la culture se dote s'organisent en une vaste palette qui va des artefacts techniques, conçus pour maîtriser et transformer la nature, aux signes, aux concepts, aux oeuvres d'art et aux systèmes théoriques (pour ne signaler que les plus importants d'entre eux), sans oublier les outils spécifiques de transmission des préconstruits culturels que sont les moyens et les dispositifs d'enseignement.

L'outil est tout d'abord considéré comme un moyen culturel fabriqué par l'homme pour transformer la nature. Marx (1968) analyse le procès de travail en distinguant : premièrement, l'activité humaine ou le travail proprement dit ; deuxièmement, l'objet sur lequel le travail agit ; et troisièmement, le moyen par lequel le travail agit, c'est-à-dire l'outil. Pour Marx, l'une des caractéristiques essentielle de l'homme est d'être un « animal fabricant d'outils » (p. 182).

L'outil est de l'ordre de la culture dans le sens où il est fabriqué par l'homme en lien avec des pratiques et se transmet de génération en génération dans une société. Dans la conception marxienne, l'outil engendre une double transformation, celle de la nature et celle de l'homme. L'outil renvoie à la composante motrice de l'activité de travail qu'il amplifie. Par extension, la notion d'outil se prolonge et s'applique à différents systèmes d'activités humaines comme les activités langagières et intellectuelles dont les moyens remplissent toutes les caractéristiques des outils (construction humaine, instrument de production et de transformation, transmission culturelle par héritage social, moyen de médiation et de distanciation par rapport au réel, génération de nouvelles formes d'activités). L'utilisation adaptée de l'outil suppose l'appropriation de nouvelles capacités humaines émergeant au cours des différentes activités que l'outil permet. Par exemple, la visualisation de l'information par un outil de travail comme l'ordinateur permet la création de réalités virtuelles qui, mises en pratique, transforment de nombreux champs d'activités, voire en spécifient de nouveaux (en architecture, en cartographie, en chirurgie, en simulation expérimentale, dans la communication, dans les loisirs, etc.). La réalité virtuelle élaborée par l'ordinateur fournit par exemple aux scientifiques de nouveaux moyens pour déchiffrer la complexité des séquences d'ADN ou des structures moléculaires qui modifient la manière même de les penser et de les conceptualiser.

Vygotski (1930/1985) transpose la notion d'outil à la sphère de l'activité psychique et développe la conception d'instrument psychologique qui imprime une direction artificielle à l'activité. Par analogie avec l'outil dans le travail, l'instrument psychologique implique non seulement la régulation et la transformation du milieu externe mais également une composante de régulation des propres processus psychiques et de ceux d'autrui. Au travers de l'instrument psychologique, activité et médiation se trouvent ainsi étroitement liés. L'instrument psychologique se constitue en élément médiateur qui s'interpose entre le stimulus et la réponse, définissant une nouvelle forme de conduite, « artificiellement adaptée », au sens où le lien entre le stimulus et la réponse n'est plus direct mais socialement médiatisé. Comme exemples d'instruments psychologiques, Vygotski cite : « le langage, les diverses formes de comptage et de calcul, les moyens mnémotechniques, les symboles algébriques, les œuvres d'art, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans, tous les signes possibles, etc. » (p. 38)

Bien que, dans la littérature et les traductions, les notions d'instrument et d'outil puissent apparaître interchangeable, nous voudrions toutefois signaler que nous nous distinguons des conceptions qui ne font valoir de l'instrument que son aspect de reflet des capacités internes ou comme moyen ponctuel de résolution de problème. Ces conceptions sont tout autant assertées en psychologie animale qu'en psychologie humaine (cf. entre autres les travaux de Köhler, 1927 ; de Piaget, 1936/1977 ; ou encore de Mounoud, 1970. En psychologie animale, citons l'exemple du pinson des Galapagos qui se sert d'une épine de cactus pour extraire des larves d'insectes dissimulées ou encore l'exemple classique du singe qui se sert du bâton pour s'emparer d'une nourriture éloignée. En psychologie humaine, citons la conduite bien connue de la ficelle ou du bâton au 5e stade du sensori-moteur évoquée par Piaget ou encore l'exemple de la

construction *ad hoc* d'un crochet dans un but de résolution de problème chez Mounoud. Dans l'ensemble de ces situations, l'instrument utilisé n'est pas envisagé comme un objet dont les significations ont été initialement constituées sur le terrain historique et social. Il n'est qu'un moyen passager, soumis aux besoins immédiats de l'action propre sans considération de ses significations sociales. Dépendant de la seule sphère psychique interne, l'instrument n'est alors pas conçu comme un outil culturel, « capital » de l'expérience humaine, qui est susceptible de transformer durablement l'action humaine sous l'effet des significations sociales dont il est empreint. Dans l'acception qui prévaut au sein de cet article, c'est donc bien l'outil dans ses dimensions culturelles qui sera considéré, autrement dit, l'outil tel qu'il pré-existe au sujet, en tant qu'entité indépendante externe fabriquée et emplie de significations socialement et historiquement élaborées.

Dans la perspective historico-culturelle, l'activité dirigée par l'outil oriente de façon nouvelle les processus psychiques produisant ce que Vygotski qualifie d'« adaptations artificielles » ou encore d'« instruments psychologiques » (1930/1985, p. 39) susceptibles de transformer les fonctions psychiques existantes ou d'en constituer de nouvelles. La perspective historico-culturelle fait valoir les fonctions psychiques non comme un déploiement de capacités endogènes mais comme dépendant de l'intériorisation de significations initialement excentrées, recelées dans les outils, lesquelles sont actualisées au travers de leurs usages (cf. Vygotski, 1934/1997). Les potentialités développementales se trouvent ainsi pour une grande part à disposition dans les outils de la culture. Méthodologiquement, deux types d'outils peuvent ainsi être distingués, l'outil en tant que produit externe, en tant que forme d'objectivation des activités auxquelles il réfère ; l'outil psychologique, fruit de l'intériorisation des significations du premier. Le lien entre les deux types d'outils se constituent dans l'usage au travers des activités spécifiques que les outils permettent précisément de déployer.

Au plan ontogénétique - et toujours selon Vygotski -, le développement artificiel ou culturel viendrait relayer un premier développement considéré comme plus naturel au sens où celui-ci ne serait pas encore instrumenté par les outils de la culture. Sous l'acception culturelle, le *développement* consiste en l'appropriation des outils initialement excentrés dans leurs usages. Dans ce cas, le développement est considéré comme acculturation ou construction progressive d'un système complexe de fonctions psychiques qui sont sociales (cf. Brossard, 1998 ; Rivière, 1990 ; Sève, 1989 ; Schneuwly, 1999). En tant que capacités psychiques externes, les outils, quelle que soit la matérialité dans laquelle ils nous sont livrés, qu'elle soit matérielle ou sémiotique, sont considérés comme préfigurant les transformations psychiques à venir, lesquelles ne peuvent s'opérer que sous l'effet de l'intégration des significations qui les configurent (Moro, 1999 ; 2000).

Cette « excentration de l'essence humaine » (Sève, 1974, p. 347) qui implique une émancipation sans précédent des capacités de l'organisme et du psychisme individuels pose le problème de penser les modalités de l'intégration des outils et de leur rôle dans la transformation et la construction des fonctions

psychiques. Une grande partie du développement se posant nécessairement comme (re) construction progressive de ce capital culturel initialement excentré, la transmission par apprentissage fonde le développement. C'est dans le cadre de contradictions entre capacités internes et externes que vont surgir les nouvelles formes développementales. Pour comprendre le développement, il va s'agir de comprendre son histoire et, en particulier, l'histoire de son outillage (Vygotski, 1930/1985, p. 45). Celle-ci apparaît d'autant plus complexe qu'il y a évolution constante des outils, de leur mobilité et de leur degré de perfectionnement. Par ailleurs, les formes d'héritage social et les gestes impliqués dans la transmission des outils d'une génération à une autre conduisent à poser la question du rôle de l'éducation.

L'éducation est fondamentale pour la transmission des outils de la culture et l'avènement de nouvelles fonctions psychiques en rapport avec l'outillage construit. L'apprentissage est une condition préalable au développement. De cette façon, Vygotski lie l'intervention éducative au développement ainsi qu'il l'énonce dans le propos suivant : « La méthode instrumentale étudie le développement de l'enfant, mais surtout l'éducation, en voyant là le trait distinctif fondamental de l'histoire du petit être humain. L'éducation peut être définie comme étant le développement artificiel de l'enfant. Elle est le contrôle artificiel des processus de développement naturel. L'éducation ne fait pas qu'exercer une influence sur un certain processus évolutif ; elle restructure de manière fondamentale toutes les fonctions du comportement » (p. 45). Cette considération implique que nous distinguons différents moyens de médiation, ceux afférant aux outils éducationnels et ceux relatifs aux objets de savoir eux-mêmes. C'est précisément pour articuler l'apprentissage et le développement que Vygotski introduit la notion de zone proximale de développement. L'éducation apparaît ainsi comme le principal support de la construction des significations. Des auteurs comme Bruner (1996) la présentent justement comme une tentative d'adapter les membres d'une société et leurs manières d'apprendre aux besoins de la culture et, vice-versa, d'adapter et de modéliser la culture en fonction des attentes de ceux-ci dans le cadre de sa transmission au cours des processus d'apprentissage. En résumé, l'articulation entre les produits culturels que sont les outils et le développement se réalise au travers des médiations éducatives. Les interventions éducatives transforment les outils afin d'en faciliter et d'en optimiser leur apprentissage.

Ainsi, en ce qui concerne l'apprentissage formel en situation scolaire, une catégorie nouvelle d'outils apparaît. Ce sont les outils didactiques : les *outils d'enseignement*, outils externes fabriqués afin de transmettre les contenus d'une discipline, et les *outils d'apprentissage* qui régulent et transforment effectivement des capacités des apprenants comme par exemple l'usage de moyens d'enseignement tels que les séquences didactiques pour l'enseignement de l'expression (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001), lesquels recèlent également de significations. Tout d'abord, ces outils d'enseignement cristallisent des significations sociales complexes concernant les activités d'apprentissage suggérées, les objets de savoir traités (dans le cas particulier, les objets langagiers), les modalités de transmission proposées et les tâches successives prescrites. L'outil d'enseignement va se muer en outil d'apprentissage pour l'élève dans

l'usage, lequel va permettre le déploiement de certaines de ses significations et contribuer à construire l'objet de savoir. Dans le cadre de l'appropriation de nouvelles capacités psychiques, l'apprenant va effectivement mobiliser des outils parmi ceux proposés par l'enseignant et d'autres qui vont permettre de réguler son apprentissage, c'est ce qu'on appelle : les outils d'apprentissage. L'outil d'enseignement et l'outil d'apprentissage a parfois un seul et même support (une même grille d'évaluation du maître peut devenir une grille de contrôle pour l'apprenant). On peut parler alors d'outil à double face. C'est dans la tâche effectivement réalisée par l'apprenant qu'un outil aux multiples potentialités peut devenir outil d'apprentissage. Cet outil à double face qu'est l'instrument d'enseignement-apprentissage met en scène les différentes dimensions du genre à apprendre en même temps qu'il en matérialise ses significations, au sein des situations d'interaction didactique, orientant ainsi de manière décisive les processus d'apprentissage.

Nous rappellerons que, dans le cadre de nos recherches, les genres textuels eux-mêmes sont considérés comme des méga-outils (Schneuwly, 1994 ; Dolz & Schneuwly, 1996 ; Schneuwly & Dolz, 1997 ; Dolz & Schneuwly, 1998) dans le sens où ils remplissent l'ensemble des propriétés des outils répertoriées plus haut. Les genres textuels apparaissent ainsi comme des médiateurs essentiels des activités humaines. Ils correspondent à des sphères d'activités spécifiques. Par exemple, une plaidoirie ou un réquisitoire sont des genres textuels associés à des professions juridiques qui se réalisent dans des lieux sociaux particuliers, le tribunal, dans des sphères d'utilisation visant à la résolution de problèmes légaux. Ce n'est pas seulement à cause de l'analogie avec les outils matériels techniques que le genre textuel est considéré comme un méga-outil mais surtout à cause du caractère matriciel et productif en termes d'activité et d'action. Depuis Bakhtine, les genres textuels sont compris comme des formes de communication relativement stabilisées reconnaissables au niveau a) des contenus thématiques « dicibles » ; b) de la structuration sémiotique et communicative ; c) ainsi que des régularités de style au plan de la textualisation. Les genres sociaux existants contribuent à orienter la réalisation concrète d'une action langagière dans des situations d'interaction et, de ce point de vue, ils préfigurent les actions langagières possibles.

Si tout outil matériel cristallise des significations sociales associées à son usage, les genres textuels sont constitués principalement de signes linguistiques (radicalement sociaux) mais font intervenir d'autres systèmes de signes non verbaux (par exemple la gestualité dans le cas des genres oraux). L'ensemble de ces signes peut en soi être considéré comme des outils constitutifs du méga-outil qu'est le genre.

Dans le cadre de nos recherches, nous analysons l'usage des genres textuels d'abord dans les pratiques sociales pour comprendre ensuite le niveau de structuration psychique chez l'apprenant qui se produit au cours de l'apprentissage. Ceci nous conduit à distinguer l'usage du genre dans sa globalité, unité de communication intégrante, du rôle particulier des signes que sont les unités linguistiques qui le caractérisent et le configurent. Ces unités constitutives, tout en étant en principe plurifonctionnelles, ne prennent de valeur et de signification

que dans le co-texte et le contexte spécifiques de leur usage (voir par exemple les temps du verbe, Dolz, 1990).

2. LE DÉBAT RÉGULÉ : UN OUTIL LANGAGIER POUR RÉSOUDRE DES PROBLÈMES SOCIAUX

Nous ne pourrions, dans le cadre de cette contribution, présenter en détail le modèle didactique du genre textuel que constitue le débat régulé. Nous rappelons que le modèle didactique du genre permet de définir le genre en tant qu'objet d'enseignement ainsi que de déterminer les dimensions spécifiquement enseignables à chaque étape du cursus (cf. pour plus de détail à ce sujet, Dolz & Schneuwly, 1998 ; de Pietro & Schneuwly, 2000 ; Moro, 2001). Pour ce faire, il a tout d'abord été nécessaire de caractériser les dimensions entrant en jeu dans la pratique d'un débat régulé par un modérateur. La modélisation s'appuie notamment sur les théories de l'argumentation (Perelman, Toulmin, Grize, etc.) mais prend également en considération les travaux sur l'analyse de la conversation et les travaux d'autres didacticiens du français, notamment ceux de Garcia-Debanco (1996/1997).

Le débat à l'école est un genre textuel qui est utilisé dans le cadre par exemple d'un conseil de classe pour régler des conflits, élaborer des points de vue et prendre collectivement des décisions. Pour éviter des variantes trop « belliqueuses », le genre scolaire choisi concerne moins les dimensions polémiques que la construction collective d'un point de vue sur un sujet. L'objet du débat est toujours un problème social controversé pour lequel des solutions diverses sont possibles, mais il est orienté vers la construction collective d'une solution. Dans ce cadre, le débat est un outil langagier d'exploration de champs d'opinions, d'approfondissement des connaissances, de construction de significations nouvelles et de transformation d'attitudes, de valeurs et de normes. La médiation entre les intervenants et l'auditoire, l'organisation ainsi que la gestion du déroulement global des échanges sont assurés et rendus visibles par l'un des participants qui assume des fonctions spécifiques, en l'occurrence le modérateur dont les attributions résument et cristallisent les principes actifs de contrôle du débat que chaque apprenant débatteur doit intérioriser.

Très brièvement énumérés, les principaux objets potentiels pour enseigner le débat régulé sont les suivants (voir aussi, Dolz & Schneuwly, 1998, pp. 166-169) : la formulation de questions controversés, le déroulement global du débat, la structure des échanges, le statut des interventions et la manière de relier argument et position, l'écoute et la compréhension des arguments, la réfutation, la modalisation des interventions, la reformulation pour assurer l'intercompréhension, les divers marqueurs et organisateurs textuels qui structurent le débat et les fonctions du modérateur comme principe de régulation.

3. LA SÉQUENCE DIDACTIQUE AU SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT DU DÉBAT : MÉTHODOLOGIE ET DISPOSITIF

La réflexion à propos des outils langagiers et de leur usage dans l'enseignement nous ont conduit à mettre sur pied une séquence didactique comportant six modules de travail sur le débat régulé (pour le détail des ateliers de la séquence, cf. Moro, 2001) et à formuler les questions de recherche suivantes :

1. Quelles sont les modalités d'action et les outils langagiers mis en œuvre *spontanément* par des élèves de onze ans lors de la pratique du débat régulé en classe ?
2. Quelles améliorations ou nouvelles capacités langagières les élèves développent-ils suite à l'enseignement systématique du débat régulé dans le cadre d'une séquence didactique ?
3. Quels types d'outils (thématiques, langagiers, sociaux, etc.) peuvent être travaillés lors de l'enseignement du débat en séquence didactique ?
4. Quel est l'effet du travail à partir de certains outils langagiers spécifiques, tels que les organisateurs textuels, sur les fonctions textuelles et les significations que ces outils déploient dans l'usage ?
5. Quel est l'effet du travail de prise de conscience à propos de certaines fonctions textuelles sur l'actualisation et l'appropriation de nouveaux outils langagiers ?

Pour répondre à ces questions, deux débats récoltés dans une classe de la 5e année (élèves de onze ans) de l'école primaire genevoise ont été transcrits et analysés. Ces deux débats réfèrent aux productions initiale (*i.e.* avant l'enseignement effectif) et finale (*i.e.* après l'enseignement du débat régulé en séquence didactique). Le débat correspondant à la production initiale porte sur la question suivante : « Êtes-vous pour ou contre le fait que Mc Donald utilise des personnages de BD pour attirer ses clients ? ». Quatre élèves participent au débat ; l'un d'entre eux joue le rôle de modérateur. Suite à ce premier débat, l'enseignante réalise la séquence didactique sur une période compacte de 2 semaines (10 jours dans le cadre de leçons journalières de 30 à 180 minutes selon les activités choisies librement dans les modules proposés). Les ateliers réalisés par l'enseignante sont les suivants : 1) écouter un débat pour reconnaître des opinions et des arguments ; 2) « habiller » ses opinions (prise en charge énonciative et modalisation) et les appuyer avec des arguments ; 3) s'exercer à prendre la parole dans un débat et apprendre à tirer parti de ce qui a été dit par les intervenants dans les échanges ; 4) s'exercer à jouer le rôle et les fonctions de modérateur, notamment à ouvrir, à clore et à relancer le débat ; 5) écoute orientée d'un débat réalisé par des adultes pour constater les principales caractéristiques et élaborer des règles de fonctionnement d'un débat ; 6) révision des constats pour préparer la réalisation d'un nouveau débat. Suite à ce travail en classe, les mêmes élèves ont participé à un nouveau débat où, par décision collective, la question controversée a été légèrement modifiée : « Êtes-vous pour ou contre le Mc Donald ? ».

4. ANALYSE DES DÉBATS D'ÉLÈVES

4.1. Modalités d'action et outils langagiers mis en œuvre par les élèves avant l'enseignement

Dans le débat avant l'enseignement, les faibles connaissances de ce genre formel public font que les élèves choisis pour jouer le rôle de modérateur et de débateurs (porte-parole des opinions d'un sous-groupe d'élèves) ne se distinguent pas vraiment de celui du public (les autres élèves de la classe). Sans indication particulière de l'enseignant, le modérateur se place d'emblée dans le public. Les élèves constituant le public interviennent pour donner leur position au même titre que les débateurs sans respecter les rituels formels. Les rôles et les fonctions des différents protagonistes ne sont que faiblement distingués. Quant au modérateur, il se limite à poser la question initiale et à distribuer la parole.

Les élèves débateurs juxtaposent différents topiques, que nous définissons comme sous-thèmes ou sujets se rapportant de près ou de loin à la question rhétorique générale que lance le modérateur (Êtes-vous pour ou contre le fait que Mc Donald utilise des personnages de BD pour attirer ses clients ?). Le nombre total de topiques développés pour l'ensemble des interventions est très élevé (17) mais il s'agit plutôt de l'évocation singulière de sous-thèmes comme par exemple l'attractivité des jouets offerts en cadeau : *il y a des choses jolies ; la stupidité de la publicité : aussi moi je trouve que les publicités ils sont stupides par exemple / y mettent des publicités de chaussettes / alors / c'est un peu bizarre / enfin / ça va ; le souvenir : le jouet permet d'avoir un souvenir du film » ; la durée de la collection des jouets : quand on veut faire une collection et puis que c'est bientôt fini le film et puis après / commencer par exemple Mulan et puis après il / je veux / Tarzan / ben c'est un peu bête d'avoir une collection non terminée, etc.). Bien que ces interventions supposent l'ouverture d'un espace thématique de discussion, celles-ci gardent, dans le cadre des productions initiales des élèves, un caractère ponctuel et ne font pas l'objet d'un véritable développement argumentatif interne déclencheur d'interventions articulées entre les différents débateurs / participants. Ces interventions sont disjointes et se voient rarement réinvesties.*

Si les trois débateurs prennent la parole, se positionnent et produisent des arguments en réponse à la question du modérateur, ils éprouvent des difficultés à étayer la position qu'ils sont censés représenter ; parfois même, ils étayent la position de l'adversaire sans en prendre conscience. A cet âge, ils sont nombreux à ne pouvoir maintenir une position stable et à orienter leurs arguments de manière hasardeuse voire inverse au regard de leur position. Par ailleurs, ils éprouvent de la difficulté à construire un véritable dialogue argumentatif. Sur un total de 40 interventions, il se produit uniquement 8 échanges concernant l'un des topiques et ces échanges sont relativement brefs puisqu'ils ne sont constitués que de deux ou trois tours de parole.

Du point de vue linguistique, nous relevons la présence, dans l'ensemble du débat., tous intervenants confondus, de *prises en charge énonciatives* en

nombre élevé (« moi personnellement », « à mon avis », « je crois que », etc.) ; de *marques modales* (« quand on a vraiment envie... ») toutefois faiblement utilisées pour nuancer la *prise en charge énonciative* ; ainsi que d'*organismes logico-argumentatifs*, dont 14 *causaux* (parce que), 32 *conditionnels* (si), 20 *conclusifs* (eh ben, alors), 10 *d'opposition* (tandis que, mais) et 38 *énumératifs* simples (et pis, et aussi). La pratique du débat avant l'enseignement montre que certains outils linguistiques sont déjà présents et qu'ils permettent des prises de position argumentatives et un début de développement d'arguments ; toutefois les outils linguistiques utilisés s'avèrent encore relativement répétitifs, peu spécifiques du point de vue argumentatif et ne permettent pas de mettre en forme des significations nuancées. Il convient cependant de noter que la simple pratique du débat suffit à entraîner l'usage d'un certain nombre d'outils linguistiques spécifiques mais que ces outils et leurs fonctions sont encore peu adaptés à un débat formel en public comme à la reprise et à la discussion des positions d'autrui.

4.2. Les nouvelles capacités langagières développées suite à l'enseignement

Globalement, le débat réalisé après l'enseignement montre un changement assez important qui se manifeste sur différents plans. La durée du débat a quasiment doublé : celle-ci est de vingt minutes pour le deuxième débat alors qu'elle n'était que d'environ dix minutes pour le premier débat. Le débat est alors devenu un genre public formel de plein droit. La disposition des débatteurs et du modérateur face au public devient canonique : les intervenants sont installés en demi-cercle avec le modérateur au milieu face au public. Le modérateur et les débatteurs assument alors les fonctions et les tâches attendues en fonction des rôles respectifs ; en particulier le modérateur ne se limite plus à distribuer la parole (certes de manière équitable) mais se place au cœur des échanges et ne prend plus position, se cantonnant à son rôle d'intermédiaire. Par ailleurs, il réalise une ouverture qui répond aux rituels classiques du débat (exemple 1) :

Exemple 1 : Ouverture

— *bonjour oh bonjour Mesdames et Messieurs / euh je vous souhaite je vous souhaite la bienvenue dans cette classe et aujourd'hui nous allons parler d'un / d'un sujet qui concerne êtes-vous pour ou contre le Mc Donald / et cela est un débat et je voudrais vous présenter les débatteurs / alors il y Vic et Nat qui sont contre / et / Cé et Ed qui sont pour // et je voudrais donner la parole à Vic*

Par ailleurs, le modérateur planifie les tours de parole, insiste pour permettre de compléter les informations, contrôle la parole des intervenants (*t'as pas la parole*), facilite les échanges entre les participants, intervient pour clore le débat (*Ben je crois qu'on a assez parlé du sujet peut-être on est arrivé à quelque chose / et puis je décide que le sujet est clos*).

Dans le cadre de ce deuxième débat, les débatteurs reprennent une partie des topiques évoqués lors du premier débat (14), notamment quatre des sous-

thèmes concernant les jouets offerts à titre de cadeau. Les topiques les plus importants concernent la « qualité de la nourriture », le « coût de la nourriture », le « rassasiement », l'« intérêt du jouet », la « fragilité du jouet » et la « durée courte de la collection de jouets offerts ». Ces topiques montrent, à ce stade, un développement thématique plus complexe, conséquence du fait que, contrairement au débat initial, l'ensemble des interventions implique des prises de positions étayées, chaque argument utilisé se trouvant orienté sur la position défendue (44 sur 45 interventions orientées adéquatement). 9 interventions présentent un développement argumentatif complexe où les positions sont étayées à l'aide de plusieurs arguments.

Le changement majeur réside dans la complexité des échanges entre débatteurs à propos des 14 topiques traités. Le développement de chacun de ces topiques est polygéré, c'est-à-dire qu'il est le fruit d'une régulation à plusieurs, les intervenants du même groupe appuyant systématiquement la position de leurs camarades. Les échanges avec les représentants de la partie adverse se produisent surtout de manière croisée pour critiquer, s'opposer ou mettre en doute leur position (voir les exemples 2 et 3).

Exemple 2 : Opposition entre deux débatteurs

- *euh moi non seulement je suis contre le Mc Donald parce que / euh / on sait pas la viande qu'on mange dans les hamburgers*
- *alors je suis pour parce que / / parce que / si / si on a pas le temps / si on n'a rien dans le frigo on a oublié d'aller à la Migros / là on peut passer au Mc Donald / ça prend pas de temps ça prend pas de temps / ça prend pas beaucoup de temps pour servir / et ça coûte pas cher*

Exemple 3 : Échange pour critiquer la position de l'adversaire à propos du topique « rassasiement » avec double réplique :

- *moi / ce que j'ai euh / ce que j'ai dit en premier / moi / moi une fois j'ai mangé et pis ça m'est resté pour toute la journée*
- *mais c'est normal parce que tu as un petit estomac comme / comme moi / et ben / ça leur reste pas toute la journée*
- *moi je mange quatre hamburgers alors je pense que j'ai un plus gros estomac que toi*
- *ben j'en mange cinq*

Tous les participants reprennent la parole de l'autre à des degrés divers, en citant explicitement autrui pour porter un jugement de valeur sur ses propos (– «ben moi euh / je ne suis pas d'accord avec toi Nat ; – mais ce qu'il a dit Mic / je trouve que c'est un peu bête parce que... ; – euh ben euh Cé t'avais dit que la nourriture n'était pas mauvaise...») en situant leurs répliques par rapport au contenu des interventions préalables. Comme dans l'exemple 4 ci-dessous, les répliques peuvent parfois se succéder dans le dialogue, impliquer des questions (*est-ce que tu pourrais me dire ce qu'y a dedans quoi*), voire des mouvements de type concessif (« je suis d'accord mais... ») ou encore des contre-répliques.

Exemple 4 : Dialogue avec succession de répliques avec questions, mouvements de type concessif et contre-répliques

- *et quand tu vas à un restaurant normal / et pis euh / il y a quatre pers / pour quatre personnes / tu payes au moins 120 francs // et pis si tu vas au Mc Donald tu pales trente-deux francs comme ça /*
- *mais / je suis d'accord mais au moins au restaurant tu manges bien la nourriture elle est saine / comme ça puis c'est des / c'est pas des machines qui font avec euh XXXX [fragment incompréhensible] sauter à la poêle à la d'être euh // d'être mis sous compresse euh comme ça pour cuire la viande*
- *ben moi euh / moi je ne suis pas d'accord avec toi Nat parce que comme tu dis euh moi la la [viande] ça nous nourrit bien / pis aussi euh la viande elle aussi bonne je veux dire si ce serait / si ce serait pas bon / et ben personne n'irait au Mc Donald*
- *si / si si c'est de / s'y a des choses bonnes dans la viande ou / et ben tu / est-ce que tu pourrais me dire ce qu'y a dedans quoi / parce que //*
- *des vitamines C (rires du public)*

Globalement l'effet de l'enseignement dans le cadre d'une séquence didactique se manifeste surtout par une augmentation de la complexité des échanges autour d'un même topique pouvant aller au-delà de quatre interventions. L'écoute réciproque est attestée par la cohérence à l'intérieur des échanges ; par la reprise de la parole de l'autre dans les répliques ; ainsi que par la reprise différée de sa propre parole et de celle d'autrui à quelques échanges d'intervalle. Un topique évoqué en début du débat peut se trouver également repris et amplifié plus tard et articulé à un autre (voir par exemple les enchaînements thématiques du topique sur le « rassasiement » avec celui du « coût de la nourriture » et plus tard le passage du topique sur les « anniversaires » à celui du « coût de la nourriture ») (cf. exemple 5).

Exemple 5 : première évocation du topique « coût de la nourriture » et reprise du même topique à un autre moment du débat :

- *[...] pis après si on a pas faim on peut / on peut aller se prendre quelque chose euh / on peut se manger un autre / une autre chose*
- *et ben ce qu'elle a dit / moi je suis un petit peu d'accord mais en même temps ça pose / ça coûte de l'argent quoi / parce que il faut / parce que quand on achète un hamburger normalement on doit on doit aussi / avoir plus faim c'est le but quoi // parce que / si on doit acheter quelque chose après c'est un peu bête*
- [...]*
- *moi en même temps par rapport aux anniversaires je trouve que c'est pas vraiment très bien / parce que en fait euh / plus y a d'enfants plus ça coûte cher / donc euh je trouve que c'est mieux si on fait chez nous comme ça que / qu'on n'y fait / qu'on achète pis on fait nous-même la quantité qu'on veut tandis que si on va au Mc Donald euh / par exemple / pour euh / pour un menu ça coûte 9 francs / tandis que chez nous ça coûte à peine / 2 3 francs [...]*
- *mais si tu vas au restaurant pis t'achètes / ben plus y a d'enfants plus c'est cher c'est normal*
- *ben oui*
- *ben voilà alors*

- *moi je suis d'accord avec toi Nat ce que tu dis c'est / on peut faire aussi chez nous / mais ça revient au même prix parce que les enfants quand y vont au Mc Donald tu payes tes hamburgers tu payes le Coca 10 francs comme ça / mais si tu vas à la Migros c'est la même chose tu prends des cacahuètes des chips euh / des boissons ça revient au même prix*
- *je suis pas d'accord avec toi Cél parce que si tu prends euh / si y a des choses comme les boîtes de cacahuètes et des boissons les boissons / par exemple le coca c'est à deux francs que les deux pour 50 centimes si t'achètes à la Migros et euh / après les cacahuètes c'est / c'est pas tellement cher / si tu prends une grosse boîte c'est normal mais si tu prends une petite quand même*

[...]

- *ben moi Nic je suis pas d'accord avec ce que tu dis / tu dis que c'est la même chose / maintenant si tu vas à la Migros ou à la Coop acheter un coca comme tu dis c'est deux francs / mais si tu vas au Mc Donald c'est pas deux francs un coca*
- *ouais mais au Mc Donald c'est des / [montre avec les mains] des comme ça tandis que si tu vas à la Migros c'est des des grandes bouteilles [montre encore avec les mains] donc euh / et pis par rapport à un repas ben je trouve que / si tu si t'achètes euh je sais pas // pour 9 francs de steack et ben / c'est ça t'en fait beaucoup et pis si tu fais du steack comme ça et pis que tu et pis que tu comme ça et ben ça te fait pour un prix de / de à peine un hambu / un / un un menu dans le / au Mc Donald*

[...]

- *mais moi je suis pas vraiment d'accord avec ce qu'il a dit / enfin oui je suis d'accord ce que / quand tu invites deux personnes et ben / au Mc Donald ça te fait ça fait deux menus quoi et pis [la personne] prend un steack et une autre prend / je sais pas de / une purée de patates et ben tu / et ben ça te fait pour je sais pas une personne comme ça / tandis qu'à [la Migros] pour le prix tu en aurais pour deux personnes donc je trouve que c'est mieux de d'aller / le faire chez nous*

Comme nous l'avons indiqué précédemment et comme le montre clairement le fragment du débat ci-dessus, le nombre d'échanges autour d'un même topique augmente lors du débat final tandis que les échanges se complexifient de reprises (*ben moi Nic je suis pas d'accord avec ce que tu dis / tu dis que c'est la même chose*) et de commentaires qui marquent la prise en compte du discours de l'autre ouvrant un espace de négociation possible à partir du topique traité. C'est ainsi que, dans le débat final, la majorité des interventions sont polygérées et dialogiques. Elles progressent en prenant appui ou en s'opposant au discours d'autrui. Cette augmentation des échanges autour d'un sous-thème, comme le souligne Garcia-Debanc (1996), contribue à la prise en compte du point de vue de l'autre et à la construction de points de vue décentrés. Les élèves abordent les thèmes choisis à partir de sources d'information diverses : les prix effectifs des matières de base ; les prix dans différents magasins en rapport avec les quantités consommées ou le nombre de consommateurs ; la différence entre le repas pris à domicile et celui pris au restaurant, etc. Ils exploitent différentes pistes pour l'argumentation en examinant les oppositions (par exemple, les avantages et les inconvénients du Mc Donald versus

d'autres possibilités, etc.). La négation argumentative de la position de l'autre ainsi que la critique des arguments entendus semble favoriser une construction plus élaborée des propres positions qui se fondent alors sur des arguments plus solides. Par ailleurs, par les interprétations que les élèves sont amenés à réaliser dans l'interaction, certaines inférences se construisent ou s'explicitent dans le rapport au discours de l'autre.

Cette nouvelle manière de gérer les interactions, propres au débat, va de pair avec la mobilisation et l'usage d'outils linguistiques tels que les *procédures de réfutation*, les *prises en charge énonciatives*, les *modalisations* et les *organismes textuels* structurant l'argumentation. Nous allons étudier le travail didactique par rapport à certains de ces outils linguistiques à partir des progrès observés lors de la réalisation du débat final.

4.3. Les outils d'enseignement à partir des effets observés dans les productions des élèves : rôle des outils langagiers et des fonctions textuelles

Si l'ensemble de la séquence didactique semble contribuer à une amélioration générale des conduites langagières des apprenants intervenant au débat, nous examinerons ici plus spécifiquement le rapport entre le travail technique réalisé dans le cadre des ateliers d'enseignement avec les progrès avérés au niveau de l'usage de certaines unités linguistiques lors du débat final. Les quatre ateliers réalisés au cours de la séquence didactique concourent tous aux progrès observés. L'écoute des enregistrements des débats pour identifier les positions et les arguments à l'appui des positions assertées, s'est traduite par une meilleure écoute et compréhension des interventions entre les débatteurs au cours du débat final et a permis de fournir des exemples d'interventions. Certaines expressions sont clairement reprises des modèles entendus. Ce travail d'écoute a de toute évidence facilité les possibilités de déploiement de thématiques argumentatives en situation de dialogue. Les activités de l'atelier 2, consistant à formuler de manière nuancée son opinion et à l'étayer à l'aide de deux arguments, ont été intégrées par l'ensemble des apprenants. Les positions sont prises en charge par les débatteurs, la présence de marques modales s'accroît, toutes les interventions sont étayées et tous les débatteurs se montrent capables d'utiliser plusieurs arguments à l'appui d'une position. Grâce à l'atelier 3, axé sur la compréhension et la reprise de la parole de l'autre, les élèves apprennent à interagir et à enchaîner de manière pertinente sur l'intervention précédente pour appuyer une opinion entendue mais surtout, comme nous l'avons vu dans les exemples cités, pour s'y opposer.

Nous analyserons ici de manière plus détaillée les effets sur l'usage des *organismes textuels* lors du débat final en les articulant aux tâches réalisées en classe avec l'enseignante durant les ateliers. En ce qui concerne les *organismes textuels*, le nombre total non pondéré a quasiment triplé et parfois quadruplé pour certaines catégories. Par ailleurs, les unités utilisées se sont largement diversifiées et les productions des élèves présentent de nombreuses nouveautés. Les occurrences de l'ensemble des *organismes logico-argumentatifs* étudiés (*causaux, conditionnels, conclusifs, d'opposition*) augmente jusqu'à

quadrupler. Pour ce qui est des organisateurs d'opposition et concession (10 contre 41 occurrences). Les *organisateur énumératifs* qui apparaissaient déjà en nombre important lors du premier débat n'augmentent que très légèrement lors du second (38 contre 46 occurrences).

Les organisateurs textuels ont été travaillés explicitement avec les jeunes élèves à deux reprises. Dans un premier atelier où le but est d'apprendre à donner son opinion et à développer des arguments à l'appui de celle-ci, les élèves apprennent à repérer les organisateurs qui introduisent les arguments. Ensuite ils participent à un jeu de rôles où le participant adopte le rôle de discutant et est obligé, pour introduire ses arguments, d'utiliser des écriteaux contenant des *organisateur causaux* (*parce que/et aussi ; non seulement/mais aussi*) et des *organisateur énumératifs* (*d'abord/ensuite ; premièrement/deuxièmement, etc*). Ces écriteaux fonctionnent comme une aide externe pour articuler deux arguments successifs à l'appui de leur propre position à propos d'un sujet de controverse lancé par un camarade (par exemple, *es-tu pour ou contre l'usage du VTT dans la nature ?*). Collectivement et à tour de rôle, les élèves s'entraînent à développer des arguments en utilisant les écriteaux contenant les organisateurs. Ici, l'unité linguistique est spécifiquement prescrite et introduite dans la tâche par l'enseignant. Son usage est contrôlé par l'outil externe figurant sur l'écriteau. L'apprentissage se réalise dans un usage qui associe fortement l'unité à une fonction dans le débat (articuler plusieurs arguments dans une même intervention). Pour les organisateurs causaux, l'augmentation de ces unités dans le débat final est clairement associée aux nombreux cas d'utilisation de plusieurs arguments dans une même intervention :

– *moi je suis pour Mc Donald / **parce que** pour deux raisons / **la première** c'est **parce que** / d'abord c'est rapide [...] **la deuxième** chose c'est **parce que** / euh ouais comme il a dit Ed c'est pratique / si on n'a rien dans le frigo*

Parfois on peut observer un début d'utilisation d'une chaîne d'organisateur, celle-ci pouvant se trouver interrompue par manque d'un deuxième argument. On constate alors que l'élève a compris la fonction des organisateurs mais ne dispose pas d'un contenu suffisant pour pouvoir effectivement l'utiliser :

– *moi non seulement je suis contre le Mc Donald parce que / euh / on sait pas la viande qu'on mange dans les hamburgers [silence, les enfants se regardant les uns les autres comme dans l'attente d'une suite]*

Contrairement au débat initial, l'immense majorité des interventions contient un étayage faisant intervenir plusieurs arguments articulés, ce bien que les organisateurs énumératifs travaillés en classe ne soient pas considérablement plus importants. Nous inférons que l'exercice avec des suites telles que *premièrement / deuxièmement* ou *tout d'abord / ensuite* et la signification sociale de ces unités linguistiques impliquant l'ordre et l'énumération ont contribué à rappeler l'importance d'introduire plus d'un argument et à le faire de manière assez systématique dans leurs interventions avec des organisateurs autres que les énumératifs, l'enchaînement dominant étant introduit par *parce que... et puis...* dans le contexte du débat final.

Par ailleurs, les *organiseurs de cause* et *d'opposition* ont été travaillés dans un atelier axé sur la reprise de la parole de l'autre dans le dialogue. Les élèves avaient pu prendre conscience de l'existence de ces unités dans l'écoute orientée de fragments de débats et ils s'étaient habitués à les utiliser dans une activité consistant à enchaîner avec une intervention enregistrée pour l'étayer (fonction qui impliquait souvent l'usage d'*organiseurs causaux*) ou pour la contrer ou la discuter (ce qui impliquait l'usage d'*organiseurs d'opposition* et parfois de *concession*). Ici, contrairement à la situation d'enseignement précédente, c'est à l'occasion de l'exercice d'une fonction argumentative (« s'opposer ou étayer la position de l'autre ») que l'outil linguistique est entraîné sans contrainte formelle externe (les élèves ne disposant pas de listes d'organiseurs ou d'aides externes les incitant à les utiliser). Le travail sur la fonction argumentative et sur la simple observation (ou l'écoute orientée de productions d'adultes) suffisent pour déclencher un emploi massif de ces unités, aussi bien des *organiseurs causaux* à l'appui d'une autre intervention que des *organiseurs d'opposition* et *concessifs*.

Ces résultats, ici brièvement détaillés, montrent les possibilités qu'il y a dans l'enseignement et dans l'apprentissage à mobiliser au travers de l'unité linguistique les fonctions qu'elle cristallise et à les déployer dans l'interaction tout autant que l'inverse, à savoir la possibilité de faire émerger l'usage d'unités spécifiques entendues dans les fragments de débats écoutés en classe ou ailleurs à partir de l'exercice de la fonction. Étant donné que les unités linguistiques sont plurifonctionnelles, nous voyons un intérêt majeur à exploiter didactiquement cette polarisation réciproque de la fonction et de l'unité linguistique dans le cadre du contexte communicationnel imposé par le genre. En effet, l'entrée par l'unité linguistique permet une mise en évidence des significations précises de cette unité dans un contexte et un co-texte déterminés. L'unité peut être utilisée par analogie dans une situation proche mais aussi peut se voir remplacée par unité autre connue pouvant remplir la même fonction ou une fonction analogue. Les tâches d'exercice avec les écriveaux contenant les introducteurs énumératifs, par exemple « premièrement » et « deuxièmement », dans le cadre d'une situation où il convient d'étayer une position argumentative, permettent l'objectivation des significations de ces deux introducteurs (avec la redondance de significations intrinsèque à l'usage de ces mots). La réalisation de ces tâches facilite l'étayage argumentatif multiple chez l'apprenant et conduit à l'extension de cette opération à d'autres situations. Les contraintes imposées par l'usage d'un outil linguistique spécifique dans une situation particulière contribue à un guidage important par la signification. On oriente fortement l'apprenant dans une direction particulière.

A l'opposé, l'entrée par une fonction textuelle plus générale (par exemple, apprendre à rebondir sur les arguments d'autrui pour les appuyer et/ou les critiquer) permet à l'élève d'explorer et de rechercher les multiples possibilités offertes par la langue. L'élève découvre les opérations de négation argumentative et de réfutation et les actualise en fonction des ressources linguistiques à sa disposition. Dans ce cas, il y a une sorte d'ouverture vers un éventail d'unités pouvant remplir la même fonction textuelle.

L'examen de ces quelques exemples permet d'illustrer les multiples formes d'articulation entre les fonctions et les outils linguistiques que l'enseignement formel du débat présente. Ces formes d'articulation contribuent à une régulation contrôlée des apprentissages. Le travail différencié sur des outils spécifiques en variant les contraintes et les situations devrait se poursuivre pour mieux comprendre leur rôle dans l'apprentissage. Mais nous pouvons d'ores et déjà affirmer leur utilité chez les apprenants ayant participé à l'expérience du travail effectué à partir des unités linguistiques et des fonctions.

5. EN GUISE DE CONCLUSION : RETOUR SUR LE RÔLE DES OUTILS DANS L'APPRENTISSAGE

5.1. Les outils de communication saisis par les outils d'enseignement

Dans le cadre de notre recherche, deux sortes d'outils ont été distingués : d'une part, des *outils de communication* comme le débat, genre textuel, sphère d'échanges ancrée dans des enjeux sociaux spécifiques, portant sur des valeurs et permettant la mise en discussion de questions controversées. L'outil fonctionne ici comme une entité culturelle déposée par les pratiques des générations précédentes et permet de stabiliser des éléments formels et rituels des pratiques langagières. Le débat est au service de la transformation des valeurs et des croyances dans l'interaction. La réalisation d'un débat comme celui proposé aux élèves à propos du Mc Donald est reconnu comme un événement communicatif singulier, relevant de ce modèle commun qu'est le genre. Il définit un horizon d'attente permettant d'anticiper, pour les participants et les auditeurs, la dynamique des interactions entre participants. Cette dynamique fait du débat un outil de choix pour explorer des champs d'opinion, développer les mécanismes de l'argumentation, appréhender la pensée d'autrui et construire des sous-systèmes sémiotiques (langagiers et para-langagiers) permettant d'agir efficacement dans des situations argumentatives. D'autre part, nous avons mis en évidence l'existence d'*outils d'enseignement*, comme les séquences didactiques qui portent sur des objets à enseigner. Historiquement, l'institution scolaire a produit un certain nombre d'outils d'enseignement qui vont du tableau noir aux manuels scolaires destinés à la transmission organisée des savoirs. Ces outils, et les techniques qui vont avec, dépendent étroitement des conceptions de l'enseignement / apprentissage prônées, dont ils portent la marque. Les séquences didactiques sur l'expression font partie d'une nouvelle génération de moyens d'enseignement orientée vers de nouveaux objectifs scolaires (développer les capacités de prise de parole en public des élèves) et de nouveaux objets d'enseignement (les genres oraux formels).

La séquence didactique sur le débat articule les deux types d'outils que nous venons d'évoquer, *l'outil de communication*, le genre débat régulé, objet à enseigner, et *l'outil d'enseignement*, les moyens élaborés dont se dote l'école pour transmettre cet objet. Le « genre débat » se transforme lors de sa formulation en séquence didactique par le fait qu'il n'est plus seulement un outil de communication mais qu'il devient en même temps un outil d'enseignement-

apprentissage destiné à des élèves de onze ans. Premièrement, l'introduction précoce d'un travail formel sur l'argumentation orale vise la découverte du genre par la pratique, par la réalisation en classe (et son transfert ailleurs) d'une discussion en public pour développer l'esprit civique des élèves en les préparant à participer à la vie sociale. Deuxièmement, ce travail formel poursuit l'apprentissage de capacités langagières spécifiques (repérage des positions et des arguments des intervenants, prise en charge énonciative d'une opinion et étayage, réfutation, etc.), transférables à d'autres situations de débat. Enfin, les débats dans la séquence didactique se transforment pour s'adapter aux besoins particuliers des apprenants et, de ce point de vue, ils deviennent « débats scolaires », c'est à dire enseignables (Schneuwly & Dolz, 1997).

Nous considérons que la réflexion sur les outils d'enseignement sur l'expression exige une prise en considération des outils de communication visés et des transformations qu'ils subissent lors de la transposition didactique. La signification de l'objet débat est canalisée par l'orientation de la séquence didactique. Par rapport aux pratiques sociales de référence, les exemples de débats présentés dans la séquence ne sont pas seulement partiellement transformés par le fait du changement de contexte mais ils peuvent également être reconstruits en fonction des buts d'apprentissage. En tant que tels, ils apparaissent comme des débats « outillés » pour permettre l'appropriation de certaines dimensions argumentatives, considérées comme prioritaires à telle ou telle étape du cursus. En effet, la recontextualisation dans le cadre scolaire suppose la création de tâches d'enseignement spécifiques lesquelles intègrent différentes modalités de l'outil langagier et le redéfinissent en fonction de buts qu'on lui assigne. Lors de la réalisation d'activités concrètes, l'apprentissage du débat va se mettre en place, de nouvelles caractéristiques du débat vont être mises en évidence. Par le déploiement de leurs significations dans l'usage, de nouvelles fonctions du débat vont émerger. De ce point de vue, nous avons pu montrer que la séquence didactique et ses activités d'apprentissage sur le débat ont joué le rôle d'outil complexe d'enseignement attendu.

5.2. Un espace pour favoriser le développement

Tous les élèves ayant participé à la réalisation du débat ont manifesté des progrès spécifiques en rapport avec les dimensions traitées dans le cadre de la séquence didactique. De ce point de vue, la séquence didactique a contribué au développement de l'expression orale des élèves. Quel rôle joue-t-elle plus particulièrement par rapport à la transformation des capacités langagières des élèves ?

La séquence didactique fonctionne comme un espace d'intégration de nouvelles dimensions appartenant au genre travaillé. Cet espace est conçu comme un lieu qui facilite la construction de nouvelles capacités langagières. Les auteurs des séquences didactiques « fabriquent » ces moyens d'enseignement pour focaliser et visualiser les caractéristiques externes du débat telles qu'elles se présentent sur la scène sociale. Ils choisissent ces caractéristiques en faisant l'hypothèse qu'elles peuvent contribuer au développement langagier

de l'apprenant en élaborant des techniques permettant l'intériorisation de ces caractéristiques.

Par rapport à la progression, la séquence didactique essaie de mettre à disposition, pour un groupe d'élèves d'un âge donné, un registre de possibilités permettant de déclencher les processus d'apprentissage. De ce point de vue, l'étude des capacités initiales des apprenants fournit une image d'ensemble des capacités « déjà là ». La séquence didactique propose un certain nombre de cheminements à partir de l'évaluation de ces capacités. En continuité avec les ressources langagières supposées des apprenants, elle met en place des situations de communication, elle oriente le travail de l'enseignant et des élèves, elle propose pour les élèves des formes de collaboration et d'élaboration langagière inédites, susceptibles de créer des tensions et des contradictions (Brossard, 1999), propres à permettre le dépassement de l'état actuel des élèves au plan de l'expression.

La séquence didactique cherche une position intermédiaire entre les « niveaux actuels » et les « niveaux potentiels » de développement d'un groupe d'âge. Si le développement langagier, au sens vygotkien du terme, constitue une conséquence des apprentissages sociaux orientés, la séquence didactique vise la création d'environnements pour orienter des apprentissages ciblés pour un groupe d'élèves afin de favoriser le développement de l'expression orale. Les situations, les activités et les tâches proposées anticipent les lieux de tension où faire porter l'enseignement, susceptibles de favoriser l'apprentissage et de permettre une adaptation différenciée aux apprenants. La séquence didactique offre une « palette d'outils » parmi lesquels l'enseignant pourra puiser pour intervenir, s'adaptant, de manière plus au moins différenciée, à la zone de développement « la plus proche » des élèves de sa classe. Si la zone de développement proche situe les potentialités de l'apprenant, la séquence didactique se veut un cadrage des interventions d'enseignement dans les situations concrètes d'apprentissage visant à mieux identifier les éléments qui facilitent l'exploitation de cette zone de développement. Si nous nous plaçons au niveau de l'effet général de la séquence didactique sur les apprentissages des élèves, nous pouvons affirmer que celle-ci a eu l'effet escompté. Des analyses complémentaires concernant les pratiques d'enseignement doivent être poursuivies pour saisir comment les tâches proposés au cours de la séquence didactique sont exploitées par les enseignants et réinvesties par les élèves dans les interactions didactiques.

5.3. Outils spécifiques, significations et fonctions

L'analyse plus fine des activités d'apprentissage sur les organisateurs textuels et sur les fonctions d'étayage et de négation argumentative dans l'interaction nous ont permis de mettre en évidence différentes modalités de fonctionnement des outils présentés lors de la séquence didactique. Les modes de présentation et de mise en tâches des organisateurs textuels (identification lors de l'écoute orientée de fragments de débat, utilisation d'écriteaux contenant des chaînes d'organisateur pour étayer une opinion, mise en pratique des fonctions argumentatives lors du débat impliquant l'usage des organisateurs) mon-

trent différentes manières de s'approprier des significations de ces unités dans l'usage. La focalisation de ces unités lors de l'écoute orientée implique une première prise de conscience de la valeur de ces unités dans des pratiques en contexte. L'usage de certains organisateurs imposés dans des jeux de langage argumentatifs permet l'appropriation de nouvelles formes d'expression et l'activation des valeurs de ces formes grâce à une mise en pratique contrôlée. La canalisation de la parole des élèves dans de nouvelles fonctions argumentatives mobilise l'usage d'unités de leur répertoire dont l'usage spontané est plutôt rare. L'outil et la tâche d'enseignement créent un micro-environnement sémiotique qui transforme l'accès à l'unité spécifique et à ses significations. Dans les trois cas, l'accès aux significations de l'unité ne se manifeste que dans l'usage qui permet la mise en œuvre de ses significations et de ses fonctions spécifiques.

Du point de vue de la signification des organisateurs textuels, les trois modalités définissent une progression dans les apprentissages proposés du plus au moins contraignant. L'écoute orientée est fortement canalisée de par la place de l'organisateur dans le texte présenté et de par les consignes de recherche de l'enseignant. L'usage des écriteaux permet une autre forme de canalisation de l'activité de l'élève en le contraignant à l'usage successif de certains type d'organisateur dans la chaîne parlée mais la signification concrète va être associée aux topiques développées par l'élève dans le jeu argumentatif. L'exercice de nouvelles fonctions argumentatives joue le rôle d'« attracteur » d'unités qui pré-existent dans le répertoire des élèves ou qu'ils ont pu entendre dans les activités initiales, voire par immersion.

L'ensemble des modes de mise en œuvre des unités linguistiques mises en avant par la séquence didactique oriente de manière différenciée les actions langagières des élèves et va permettre à terme de reconstruire l'unité linguistique et ses significations dans le cadre d'une fonction textuelle. Dans les deux premiers cas (l'écoute orientée et le jeu avec les écriteaux), l'objectivation porte sur la signification d'une unité dans un contexte et dans un co-texte particulier. Le deuxième cas (le jeu avec les écriteaux), nous a permis de mettre en évidence l'usage de l'unité découverte dans une situation contraignante à l'extension dans une situation ouverte de débat. Nous avons montré également que l'usage de ces unités contribue à consolider la fonction d'étayage multiple des prises de position des élèves. Enfin, le troisième cas, montre que l'exercice de la fonction peut à lui seul déclencher l'usage de telles unités, comme le montre la présence dans le débat final de nouveaux organisateurs d'opposition et de concession qui n'ont pas été abordés directement dans la séquence didactique. Ici c'est la fonction qui active l'unité et ses significations.

Le travail ici présenté n'est qu'un travail exploratoire à partir de la passation d'une séquence didactique et l'analyse des productions d'élèves avant et après l'enseignement. Les interprétations que nous venons de présenter n'ont qu'une valeur d'hypothèses qui vont dans le même sens que d'autres travaux de notre équipe (Dolz & Schneuwly, 1998) et qu'il s'agira de confirmer avec de nouvelles recherches portant cette fois sur l'analyse des interactions didactiques au fil de la réalisation de la séquence dans ses différents ateliers.

BIBLIOGRAPHIE

- BROSSARD, M. (1998) : Approche socio-historique des situations d'apprentissage de l'écrit. In M. Brossard & J. Fijalkow (Eds.), *Apprendre à l'école. Perspectives piagétienne et vygotkiennes* (pp. 37-50). Bordeaux, Presses Universitaires.
- BROSSARD, M. (1999) : Apprentissage et développement. tensions dans la zone proximale... In Y. Clot, *Avec Vygotski* (pp. 209-220). Paris : La Dispute.
- BRUNER, J.-S. (1996) : *L'éducation. Entrée dans la culture*. Paris, Retz.
- DOLZ, J. (1990) : Catégorie verbale et activité langagière. Thèse doctorale. Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation. Genève.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M., & SCHNEUWLY, B. (à paraître chez De Boeck) : *Moyens d'enseignement sur l'expression orale et écrite*.
- DOLZ, J., & Schneuwly, B. (1996) : Genres et progression en expression écrite : éléments de réflexion à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37/38, 49-75.
- DOLZ, J., & Schneuwly, B. (1998) : *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, ESF.
- GARCIA-DEBANC, C. (1996/1997) : Pour une didactique de l'argumentation orale avec des élèves de 10 ans, *Enjeux* 39/40, 50-79.
- KÖHLER, W. (1927) : *L'intelligence des singes supérieurs*. Paris, Alcan.
- MARX, K. (1968, trad.) : *Le Capital*, I, 1. Paris, Éditions sociales.
- MORO, C. (1999) : *L'usage de l'objet comme experimentum crucis pour l'analyse des significations durant la période préverbale. Étude longitudinale chez le bébé entre 7 et 13 mois*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et en psychologie, Université de Genève et Université de Bordeaux 2.
- MORO, C. (2000) : *Vers une approche sémiotique intégrée du développement humain*. Note de synthèse pour l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches. Université de Bordeaux 2.
- MORO, C. (2001) : Débat régulé oral (3-4e). In J. Dolz, M. Noverraz, & B. Schneuwly, *Moyens d'enseignement sur l'expression orale et écrite*. Bruxelles, De Boeck.
- MOUNOUD, P. (1970) : *Structuration de l'instrument chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.
- PIAGET, J. (1936/1977) : *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.
- RIVIÈRE, A. (1990) : *La psychologie de Vygotski*. Liège, Mardaga.
- SCHNEUWLY, B. (1994) : Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture*. Berne, Lang
- SCHNEUWLY, B. (1999) : Le développement du concept de développement chez Vygotski. In Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski* (pp. 267-280). Paris, La Dispute.

- SCHNEUWLY, B., & DOLZ, J. (1997) : Les genres scolaires : des pratiques langagières aux objets d'enseignement, *Repères*, 15, 27-40.
- SÈVE, L. (1974) : *Marxisme et théorie de la personnalité*. Paris, Éditions sociales.
- SÈVE, L. (1989) : Dialectique et psychologie chez Vygotski, *Enfance*, 42, no. 1-2, 11-16.
- VYGOTSKI, L.S. (1930/1985) : La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (Ed.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 39-47). Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- VYGOTSKI, L.S. (1934/1997) : *Pensée et langage*. Paris, La Dispute.

