

Apprendre à « échanger et débattre » à l'école primaire dans le domaine de la littérature : la question de la progression

Michel Grandaty et Pascal Dupont, université de Toulouse Le Mirail 2 – IUFM de Midi-Pyrénées, ERT-e 64 du GRIDIFE, EA 4156 URI Octogone

La notion de progression disciplinaire induit une gestion progressive dans la difficulté des contenus selon un ordre défini par une logique interne. Dans le domaine de l'oral intitulé dans les programmes de 2008 « Échanger, débattre », comment l'enseignant peut-il traduire tout cela en programme de travail et aménager une progression aussi efficace que possible ? Nous aborderons l'analyse de deux corpus contrastés quant à leur échelle temporelle portant sur l'enseignement de l'oral dans le domaine de la littérature. Le premier, à l'échelle d'une séquence, permettra de préciser d'abord la nature des difficultés rencontrées par l'enseignant, en particulier comment il prend réellement en compte les interactions avec les élèves dans un enseignement de l'oral. Nous analyserons ensuite la progression annuelle proposée par une enseignante chevronnée. Dans cette deuxième partie, il s'agira de montrer que les modèles linéaires de planification s'opposent à la prédominance de la relation avec les élèves et d'affirmer que la mise en œuvre des contenus d'enseignement implique des choix en termes d'ordre, de temps et de rythme.

Introduction

L'évolution importante des programmes de l'école primaire dans la dernière décennie (2002-2008), a mis en avant l'aspect volontariste des concepteurs et prescripteurs pour définir de nouveaux contenus et une cohérence dans la progression de leur enseignement. Cependant en formation initiale et continue on n'a pas assez mesuré l'importance des représentations des enseignants dans les processus scolaires qui ont interféré avec la proposition de nouveaux types d'activités, tout particulièrement dans le domaine du français. La mise en application de ces programmes a généré des difficultés pratiques de mise en œuvre, notamment dans le domaine de l'oral, ce qui fera l'objet de cet article. Il porte sur la question de la progression envisagée du point de vue des objets de savoir et du point de vue de l'enseignant. Nous focaliserons notre analyse sur une partie de ce domaine appelée dans les programmes de 2008 « Échanger, débattre » et les dispositifs d'enseignement des pratiques langagières mis en œuvre, tout en concédant qu'il existe des compétences orales acquises par ailleurs, dans ce domaine, par les élèves.

À la suite de François Tochon (1989, p. 24-25) nous essaierons de montrer que certains objets d'enseignement portant sur le langage oral, ici le débat, nécessitent une conception spécifique de la notion de progression. Il met en avant « la paradoxale rigueur des prévisions du cursus scolaire, héritée de la recherche sur le curriculum, en regard de la liberté prise par l'enseignant chevronné qui jongle avec sa matière de façon imprévisible ». Tochon précise que cet enseignement se caractérise par deux procédures intriquées : l'appui sur des routines efficaces ainsi que le suivi d'un « scénario mental » du curriculum. Cette improvisation peut sembler une réponse paradoxale voire antinomique au regard des exigences portant sur des objectifs de construction d'une progression qui nécessitent un va et vient entre un savoir structuré et la gestion d'une interaction. Nous y reviendrons en conclusion.

1. Cerner l'oral comme objet d'enseignement

Bernard Schneuwly (1996-1997, p. 7) pose la question suivante : « Faut-il, à l'intérieur de la classe de français, un enseignement autonome de l'oral avec des objets et contenus clairement définis ? Ou le travail sur l'oral doit-il se faire de manière intégrée là où l'oral se pratique de toute façon à l'école, dans les multiples lieux de son usage ? ». Il prône la délimitation d'objets autonomes d'enseignement, les genres modélisés dont le débat régulé et propose de construire une démarche systématique d'apprentissage sous la forme de séquences qui articulent communication et structuration.

Au contraire, le numéro 17 de la revue *Repères* (1998) préfère mettre l'accent sur la relation entre langage oral et pensée en construction. L'oral y est présenté à la fois comme un moyen de communication et comme un objet de réflexion, lieu de construction de savoirs. Les éléments d'apprentissage de l'oral présentés sont ainsi relatifs aux tâches langagières en tant qu'activités énonciatives et interactives (Nonnon), aux conduites discursives : raconter, décrire, expliquer, justifier, permettant de réaliser ces tâches (Grandaty), aux caractéristiques grammaticales des discours comme l'usage des connecteurs en

situation argumentative (Garcia-Debanc), ou encore à l'utilisation de procédures comme la justification (Guillaume, Tauveron).

Ces deux options très complémentaires conduisent à envisager deux types possibles de construction d'un programme entendu comme la planification des contenus d'enseignement d'un point de vue chronologique et didactique (Reuter *et al.*, 2007, p. 185-189). Dans le premier cas l'apprenant est face à des unités de travail formelles, les genres, « qui lui donne[nt] une vision d'ensemble de ce qu'il est en train d'apprendre » (Dolz, Schneuwly, 1998, p. 85-89) et qui permettent de travailler sur quatre axes, le contexte social (capacités d'action), la structuration discursive ou planification (capacités discursives 1), le contenu thématique (capacités discursives 2), les unités linguistiques (capacités linguistico-discursives). Lors de chaque cycle scolaire, il est nécessaire de travailler une grande diversité de genres, un même genre pouvant être étudié à différents niveaux de la scolarité.

Dans le second cas, pour échapper aux risques de flou d'une didactique de l'oral intégrée aux disciplines, est proposé aux enseignants de construire une progression à l'aide de paramètres importants pour caractériser une activité d'oral. Garcia-Debanc (2004) évoque huit : la nature de l'oral (cours dialogué, interaction de groupes, oral monogéré, oral scriptural, écrit oralisé), les pratiques sociales de référence, la place de l'activité dans le projet de classe, les modalités d'organisation de l'échange (type et taille des groupes, rôle des enfants et de l'enseignant, disposition spatiale...), les conduites discursives dominantes attendues (raconter, décrire, expliquer, argumenter...), les tâches discursives à effectuer, les relations oral/écrit, le niveau de traitement didactique privilégié (niveau lexical, niveau syntaxique, niveau prosodique...). Une progression régulée par paramètres a l'avantage de clarifier les différentes dimensions afférentes à l'oral en contexte scolaire. Cependant, les contenus d'enseignement visés sont moins repérables pour les enseignants et *a fortiori* pour les élèves et risquent de demeurer implicites. Ce choix peut s'avérer contre productif, notamment pour les enseignants débutants qui ont des difficultés à concilier apprentissage de l'oral et apprentissage disciplinaire dans un même temps d'enseignement (Dupont, Grandaty, 2008).

2. Construire une progression sur une pratique langagière : « Échanger, débattre »

Précisons tout d'abord l'emploi des termes autour de cette problématique. Les programmes sont des produits de l'institution scolaire. À partir de ces programmes, toute répartition des contenus, envisagée *a priori*, prend corps dans les manuels et les fichiers des éditeurs scolaires ainsi que dans la préparation d'un enseignant particulier, d'une équipe de cycle et du projet d'établissement. Ce qui nous occupera ici relève de la planification, c'est-à-dire de ce qui touche à la manière dont un enseignant particulier conçoit une progression pour l'élève et la classe et l'impossibilité où se trouve l'élève d'anticiper dans le temps réel de la classe ce déroulement prévu des objets de savoir mettant ainsi en danger le maintien de la relation didactique. À côté des macrodécisions de progression (planifier, choisir les tâches...) l'enseignant doit donc proposer des microdécisions (réguler

lation, ajustements...) portant sur la prise en compte de ce qui est en train de se passer dans le temps réel de l'apprentissage.

Cette progression peut être conçue simplement comme une liste de passages obligés ou plus strictement être une progression qui permet d'enchaîner les séquences (ensemble de séances ayant des objets didactiques articulés d'enseignement construit à partir des contenus de savoir). Sur un plan général, Tiberghien (2006) distingue l'année « académique », celle du programme officiel, de l'année « didactique », celle du temps de la classe qualifié, sur une échelle du temps, de « mésoscopique ». Chevallard et Mercier (1987) insistent sur le fait que le temps didactique résulte de la négociation entre la progression de l'enseignant et la conduite effective mise en œuvre qui régule et ajuste en temps réel la progression prédéfinie. L'enseignant est amené à intégrer dans ses prises de décision les informations recueillies dans le cours de l'activité. Cette progression peut être anticipée à partir d'un vécu antérieur à l'année par l'enseignant expérimenté, ce qui n'est pas le cas de l'enseignant qui débute. Ce vécu antérieur va se trouver confronté au vécu actuel, celui du temps linéaire de l'année d'apprentissage. De cette confrontation découleront des révisions critiques (cette année là, les élèves sont plus lents, plus rapides etc.).

Au delà de l'aspect rigoureux d'une progression anticipée, force est de constater que toute progression ne peut être qu'un outil prévisionnel qui sera forcément modifié. Par ailleurs, aucune progression ne peut prendre en compte les aléas qui surviennent dans une année scolaire ni même dans une séquence d'enseignement quand on analyse chaque séance ou même l'un des épisodes qui la compose. Dans une activité, on retrouve, étroitement mêlés, le temps de l'activité prescrite réalisée, celui de l'activité prescrite non réalisée et le temps de l'activité imprévue. Cette notion de progression disciplinaire, lorsqu'elle est couplée à celle de répartition des contenus revendique une gestion progressive dans la difficulté des contenus selon un ordre défini par une logique interne.

3. Les programmes de 2008 face à la notion de progression

Les programmes de l'école primaire de 2008 proposent ainsi des progressions pour les cycles 2 et 3. Ces « progressions » sont censées hiérarchiser et ordonner les apprentissages à faire réaliser. Les programmes précisent les objectifs suivants dans le domaine de l'oral « Échanger, débattre » aux cycles 2 et 3 :

« Exprimer et justifier un accord ou un désaccord, émettre un point de vue personnel motivé. Participer aux échanges de manière constructive : rester dans le sujet, situer son propos par rapport aux autres, apporter des arguments, mobiliser des connaissances, respecter les règles habituelles de la communication ».

La cohérence affichée des programmes nationaux passe par des apprentissages évalués sous forme de compétences que ce soit à la fin de chaque cycle ou au niveau des paliers du Socle commun de compétences et de connaissances (*B.O.* n° 29 du 20 juillet 2006). Il s'agit donc là, de définir à quels moments les compétences seront travaillées et jusqu'à quel degré de difficulté.

Cependant quand on regarde de plus près le sous-domaine « Échanger, débattre » force est de constater que les compétences décrites sont simplement réparties : « pour chaque domaine les programmes indiquent des repères annuels pour organiser la progressivité des apprentissages » (Préambule des Programmes de 2008, *B.O.* hors-série n° 3 du 19 juin 2008). Une répartition qui n'indique pas obligatoirement, à notre sens, des éléments de progression ou de programmation. Voici ce qui est cité dans les Programmes 2008 pour le cycle 3 :

« CE2 : Écouter et prendre en compte ce qui a été dit ; Questionner afin de mieux comprendre ; Exprimer et justifier un accord ou un désaccord, émettre un point de vue personnel motivé. □ CMI : Demander et prendre la parole à bon escient ; Réagir à l'exposé d'un autre élève en apportant un point de vue motivé ; Participer à un débat en respectant les tours de parole et les règles de la politesse ; Présenter à la classe. □ CM2 : Participer aux échanges de manière constructive : rester dans le sujet, situer son propos par rapport aux autres, apporter des arguments, mobiliser des connaissances, respecter les règles habituelles de la communication. »

L'échange et le débat sont-ils des objets proches ? Ou éloignés ? Comment faire savoir aux élèves que l'on échange ou que l'on débat ? Si l'on porte son regard sur l'ensemble des domaines décrits dans les Programmes de 2008 on constate que seuls ceux de la grammaire, du vocabulaire et de l'orthographe proposent une programmation véritable. Tout se passe comme si les autres domaines, relevant d'une manière ou d'une autre du discursif et des genres oraux (Bronckart, 1996 ; Dolz et Schneuwly, 1998) impliquaient une pratique sociale qui par nature ne relève ni de la sphère scolaire ni de ses programmations. Comme le rappelle É. Bautier, une pratique langagière est une production hétérogène et la réduire à ses seuls aspects de compétence et de savoir-faire de la mise en mots et en texte c'est masquer d'autres dimensions et oublier de prendre en compte une notion floue mais heuristique, celle de « rapport au langage » (Bautier, 2001, p. 127). Nous dirons, dans cette perspective, que l'enseignement de l'oral relève d'une intrication entre pratiques langagières scolaires et sociales. Dans le domaine de l'oral portant sur « Échanger, débattre », comment l'enseignant peut-il alors traduire tout cela en programme de travail, et aménager une progression aussi efficace que possible ? Dans quel ordre peut-il introduire les savoirs et savoir-faire afférents à ces objectifs ?

Pour répondre à ces questions, nous aborderons l'analyse de deux corpus distincts, contrastés quant à leur échelle temporelle, portant sur l'enseignement de l'oral. Les interactions contribuant à la construction didactique y sont à la fois objet d'apprentissage, outil d'apprentissage mais aussi moyen de guidage dans leur dimension pragmatique et moyen de validation et de contrôle.

Dans le premier corpus, à l'échelle d'une séquence, nous décrirons les difficultés rencontrées par un enseignant débutant pour définir un objet d'apprentissage et gérer un contexte discursif, en particulier dans la façon dont il prend réellement en compte les interactions avec les élèves dans un enseignement de l'oral. Ces difficultés sont des freins sérieux à la mise en place d'une progression dans ce domaine. Ce premier corpus portant sur le débat interprétatif en cycle 3 nous permettra d'analyser une trajectoire entre des savoirs qui instituent des pratiques et les pratiques qui les actualisent.

Nous analyserons ensuite, à travers une seconde étude de cas, la progression mise en œuvre par un enseignant chevronné en cycle 2 sur une année complète d'enseignement. Dans cette deuxième partie, il s'agira de montrer que les modèles linéaires de planification s'opposent à la prédominance des mises en œuvre des séances avec les élèves. Or ce paramètre est déterminant dans l'enseignement de l'oral. Il s'agirait d'affirmer que l'appropriation par l'enseignant d'une innovation et sa mise en progression passe par une intériorisation de nouvelles routines et une gestion didactique du temps d'apprentissage qui intègre une dimension spiralaire (Chevallard, 1998). Autrement dit, notre hypothèse est que le rapprochement de ces deux temps d'enseignement en classe, temps court/temps long, plaide comme nous le verrons en conclusion, en faveur d'une progression annuelle. En réalité, l'entraînement à une rhétorique du débat régulé portant sur des livres d'un côté, ainsi qu'un affinement des processus d'interprétation à travers le débat de l'autre, ne s'opposent pas. Ils se servent mutuellement.

4. La planification d'une séquence en CM1 : le débat interprétatif

Stricto sensu il s'agit dans cette partie 4 de traiter d'une progression dans une unité d'apprentissage.

Dans ce premier exemple, nous décrirons et analyserons le travail de l'enseignant hors de la classe puis la mise en œuvre des séances dans la classe afin d'inventorier quelques obstacles didactiques à la mise en œuvre d'une progression des apprentissages, obstacles qui seront abordés au point 5 de cet article.

Les Programmes de 2002 ont prescrit quatre activités nouvelles d'enseignement de la lecture littéraire, activités reprises dans les programmes 2008. Une enquête auprès d'enseignants tend à montrer que l'activité du débat interprétatif est parmi ces dispositifs celui qui est déclaré le plus pratiqué par les enseignants de cycle 3 (Dias-Chiruttini, 2008), cependant lorsque qu'il s'agit de décrire ce qu'ils font réellement en classe les enseignants n'apportent aucune précision sur ce genre notamment sur son ancrage disciplinaire, ni sur sa spécificité vis-à-vis d'autres types d'échanges oraux. Ainsi, dans la perspective que nous venons de définir, l'exemple du débat interprétatif nous paraît un exemple intéressant à plus d'un titre : il s'agit d'une activité prescrite, cette activité ne repose pas sur une tradition scolaire solidement établie, elle est clairement liée à un domaine disciplinaire, la littérature, et à un travail sur l'une des modalités de la lecture, l'interprétation. De plus, pour les enseignants, elle renvoie explicitement à un genre social, le débat régulé, qui comme toute situation d'oral poly géré est un lieu d'insécurité pour l'enseignant amené à faire face à de nombreux imprévus. Car l'enseignant doit être en mesure de créer un contexte discursif identifiable par les élèves tout en apprenant à le gérer, c'est-à-dire à orienter les échanges vers un but commun en fonction d'enjeux scolaires.

Le corpus étudié ici est constitué par une séquence comportant la préparation et la mise en œuvre de trois séances portant sur le débat interprétatif conduites par une enseignante en formation (en deuxième année d'IUFM) à un mois d'intervalle, suivies d'un entretien oral réalisé après chaque séance. Les œuvres choisies pour la classe sont des

contes refaits qui permettent à la fois de s'appuyer sur une culture commune déjà là et partagée (les contes originels) et de proposer un type de lecture spécifique, au second degré. Il s'agit en effet, ici, de lire deux textes à la fois pour repérer le détournement opéré par le second et apprécier les écarts entre les textes (de construction, de définition des personnages, de valeurs...) ; situation qui apparaît propice à la confrontation des interprétations.

4.1. La progression : des savoirs qui instituent des pratiques

Les préparations des enseignants sont des écrits professionnels dans lesquels s'incarne la logique des programmes et plus largement des principes didactiques et pédagogiques.

4.1.1. La structure de la progression d'une séquence

La progression est envisagée sous la forme d'une séquence comportant un enchaînement entre trois séances reprenant un même type d'activité. Ces trois séances portent un titre générique : « Le débat interprétatif ». Il ne renvoie pas au domaine disciplinaire de la lecture littéraire mais bien au genre oral lui-même qui est ainsi identifié comme objet explicite d'enseignement/apprentissage et sera nommé par l'enseignante à chaque début de séance.

D'un point de vue pédagogique, la structure des trois séances demeure identique et donne le primat à l'activité orale qui est organisée sur l'ensemble du temps de la séance. L'enseignante lit oralement le conte originel, puis le conte refait. Ensuite, après quelques questions de compréhension, le débat est institué. Celui-ci est situé en clôture des séances et représente environ un tiers du temps qui est consacré à chacune d'elles. Le déroulement prévu des séances est donc homogène et la stratégie d'enseignement exclusivement orientée vers le débat qui vient clore les séances.

4.1.2. Les éléments de la progression

Les fiches de préparation formulent des compétences en termes de capacités discursives des élèves et des objets d'enseignements renvoyant à des savoirs relevant à la fois du domaine didactique de l'oral et de celui de la lecture littéraire.

Dans la séance inaugurale, trois objets d'enseignement sont posés, le débat, la morale, la parodie qui font référence implicitement à deux champs : l'oral (le genre du débat interprétatif), la littérature (le conte qui a pour fonction d'instruire en amusant et l'intertextualité à travers la réécriture du conte originel). Cependant la description de ces objets n'est pas précisée. Ils sont repris dans les deux séances suivantes avec quelques modifications : rappel de ce qu'est un débat et de ses règles (séance 2) – définir la notion de parodie (séance 3), qui soulignent la nécessité pour l'enseignante d'effectuer des ajustements.

Les compétences indiquées dans la première séance sont les suivantes : S'écouter et prendre en compte la parole d'autrui – S'intégrer dans un débat littéraire – Exprimer ses propos en argumentant.

Elles sont ensuite reprises dans les séances suivantes sous la forme d'approfondissements successifs visant à une amélioration de l'écoute et de la participation, [(séance 2) : s'écouter davantage, participer au débat littéraire], ainsi que des conduites discursives [(séance 3) : débattre en argumentant ses propos] ; ou bien venant préciser les règles du débat, [(séance 2) : justifier ses propos en tenant compte des propos des camarades, (séance 3) : être capable de vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation défendue]

C'est à travers ce second type d'éléments que l'enseignante affiche une progressivité des apprentissages attendus dans cette séquence.

4.1.3. L'anticipation des ajustements de la progression

Dans sa préparation, l'enseignante précise son rôle dans les échanges, ce qui témoigne de l'attention portée à la parole du maître et à son implication nécessaire dans l'interaction. Elle prévoit d'être en recul, c'est-à-dire de modifier le statut de sa parole pendant le moment du débat pour laisser parler les élèves, et de réguler le débat pour soutenir la tâche langagière des élèves.

Je suis en recul et je régule le débat (séance 1)

Ces intentions didactiques et pédagogiques s'incarnent dans le déroulement prévu qui comprend quatre étapes principales :

- L'explicitation des enjeux de la séance et des objets d'enseignement visés.
- La mise en place d'une culture commune à travers la lecture magistrale successive des deux œuvres appelant la recherche d'analogies et d'écarts.
- Une phase de questionnement à résolution unique pour résoudre les problèmes de compréhension globale comme dans cet exemple :

« Dans l'histoire du Petit Chaperon Vert un mot est récurrent ; lequel ? ». Les élèves doivent me répondre que ce mot est « coïncidences ». (Séance 2)

- Une seconde phase de questions déclenchant le débat interprétatif, encourageant l'expression et la confrontation d'une pluralité de lectures :

« Vous allez débattre à partir de plusieurs questions : pensez-vous que le crapaud a eu raison ou a eu tort d'agir ainsi ? Comment peut-on manipuler les gens ? ». Les enfants débattent à partir des questions que je pose au fur et à mesure. (Séance 3).

L'économie générale de cette séquence apparaît donc relativement statique et s'appuie sur la mise en place de routines comme le montre la structure récurrente des trois séances et de leur gestion ainsi que la reprise des objets d'enseignement à l'identique. L'élément central de progressivité semble être le degré de maîtrise attendu d'une compétence par les élèves. Par contre, rien n'est dit sur le choix des textes et leur complexité.

4.2. L'ajustement de la progression : des pratiques qui actualisent des savoirs

L'écrit professionnel est destiné à proposer un cadre programmatique et un scénario pédagogique. Ceux-ci vont prendre forme peu à peu au cours des séances prévues et se voir confortés ou modifiés en fonction du déroulement réel des apprentissages.

4.2.1. La mise en œuvre des éléments de la progression anticipée

Comme nous l'avons déjà indiqué, le genre du débat interprétatif est l'objet d'enseignement/apprentissage majeur de cette séquence. Pourtant, à la lecture du corpus, cet objet est simplement cité dans la consigne initiale formulée par l'enseignante lors de la première séance. Dans les deux séances suivantes, l'enseignante ressent le besoin de demander aux élèves, avant de débattre, d'énoncer les règles de communication nécessaires au bon déroulement de l'échange. Enfin, dans la troisième séance, l'enseignante elle-même est amenée à préciser la tâche langagière attendue :

M : *vous devez / expliquer ce que vous venez de dire / d'accord / il faut justifier ses propos / dire je pense telle ou telle chose parce que ou par rapport à telle chose que j'ai entendue ou que je pense / c'est bon /*

La notion de parodie, qui constitue l'ancrage disciplinaire de la programmation, et qui est une dimension fondamentale attachée aux œuvres choisies, articulant les séances et les textes les uns aux autres, demeure quant à elle complètement implicite lors de la première séance. Elle n'est présentée qu'en début de seconde séance qui débute par des questions de compréhension et de premières tentatives de définition de ce qu'est une parodie :

É : *c'est presque la même histoire / mais le Petit Chaperon Vert est rusée / elle ne s'est pas fait manger par le loup /*

Ce n'est qu'au tout début de la troisième séance, que l'enseignante utilise cette notion pour caractériser l'un des textes :

M : *aujourd'hui, vous allez débattre / également / comme dans les deux fois précédentes / donc j'ai amené deux livres / enfin deux histoires différentes / donc une histoire / euh une histoire traditionnelle et une histoire qui a été / enfin / qui a été parodiée par / par l'auteur /*

Elle sera reprise par les élèves en cours de débat :

– É : *Ben c'est euh / on a inversé les rôles / c'est / euh / un peu la même histoire puisque au dé / à la première histoire / c'était la grenouille / euh / qui ment à la princesse / et à la deuxième c'est la princesse qui ment à la grenouille*
– É : *ben oui / c'est une parodie /*

Ainsi, l'invitation à comparer les textes n'est proposée par l'enseignante que lors de la troisième séance. Le simple rapport d'analogie entre les textes (c'est presque la même histoire, mais la fin est différente) ne suffit pas à lui seul à interroger les relations entretenues par les textes. Les remarques pertinentes faites par les élèves, ici l'inversion des conduites entre la princesse et la grenouille, ne sont pas pointées par l'enseignante comme lieu signifiant qui ouvrirait un champ spéculatif, objet central du débat interprétatif. L'apparition de ces moments de prise de distance avec le texte en cours d'échange souligne tout à la fois le flou des contours des objets d'enseignement posés, et les ajustements progressifs effectués pour prendre en compte les interactions avec les élèves. Tout ceci montre clairement que les savoirs disciplinaires qui fondent cette séquence auraient besoin d'être maîtrisés si l'on voulait envisager une réelle planification.

4.2.2. La gestion de la mise en œuvre de la progression dans le temps réel d'enseignement

Si d'un point de vue chronologique la structure de la progression n'est pas modifiée lors de la mise en œuvre des séances, les éléments disciplinaires qui la composent vont être réorganisés. Il semble en effet, au vu de l'analyse précédente, que l'attention de l'enseignante plutôt que de se porter sur les objets de savoir oraux et littéraires dont elle n'approfondit pas la définition est essentiellement centrée sur la conduite des échanges verbaux.

L'enseignante se positionne à l'extérieur d'un cercle formé par les élèves – M : *moi je reste sur le côté*. Elle ne se présente pas comme faisant partie intégrante de la communauté discursive et interprétative mais comme médiatrice – M : *vous vous organisez ensemble / moi je serai là pour distribuer la parole*.

Cette attitude sera conservée dans les deux séances suivantes

– M : *voilà / bon / moi je vais rester sur le côté / vous allez vous répondre entre vous / d'accord* / (séance 2),

– M : *là c'est entre vous / d'accord* / (séance 3).

Elle se préoccupe aussi constamment du bon fonctionnement de l'échange en faisant des remarques sur les règles de communication :

Séance 1 : M : *plus fort / plus fort / pour que tout le monde t'entende*

M : *chut / on lève le doigt*

Séance 2 : M : *alors / je vais revenir sur le débat / que faut-il faire* /

Séance 3 : M : *donc vous allez débattre à la fin de la séance / quelles sont les règles du débat / qu'est-ce que l'on doit faire et qu'est-ce qu'on ne doit pas faire / oui / Amandine* /

□ M : *qui c'est qui peut m'expliquer / qui c'est qui peut expliquer aux camarades / euh / ce que ça veut dire / tu essayes Chloé* /

Pourtant, l'enseignante peine à susciter des prises de paroles, comme le montrent ces interventions lors de la première séance :

M : *nous on comprend cette morale mais pourquoi / d'accord / vous développez / vas-y*

M : *c'est-à-dire / pourquoi vous avez-vous écrit cette morale / expliquez* /

La clôture du premier débat marque le caractère circulaire de l'échange :

M : *et donc par rapport à la question que je vous ai posée / sur quoi vous vous êtes appuyés / qu'est-ce qui a fait / dans l'histoire que vous avez envie d'écrire cette morale* /

Dans les séances suivantes, pour pallier ces obstacles et faire avancer le débat, l'enseignante a prévu un enchaînement de questions, quatre pour la seconde séance et cinq pour la troisième, dont voici des exemples extraits de la troisième séance :

M : *alors / première question / euh / par rapport à la première histoire que je vous ai lue Le coup du Prince Crapaud / vous vous en souvenez / c'est bon / – É(s) : oui / – M : d'accord / euh / comment pouvez-vous qualifier l'attitude de la grenouille* /

M : alors je vous pose une question / pensez-vous que / la grenouille de la première histoire / connaissait l'histoire du Prince Grenouille et pourquoi /

Ces questions permettent de relancer les prises de parole et sont posées selon un cheminement logique. Cependant, l'absence de synthèse et de bilan intermédiaire dans la séquence, affaiblit leur efficacité stratégique : les différents échanges suscités par ces questions demeurent juxtaposés sans que des conclusions soient formellement formulées.

La priorité donnée au « faire parler » et à la fluidité des échanges, la place que s'accorde l'enseignante (s'est-elle trop mise en retrait ?) qui n'évoque que de nouveaux points d'échanges possibles, ne lui permet pas d'assurer pleinement le rôle d'animation et d'orientation du débat. Le fait que ce qui est dit ne soit ni reformulé, ni complété, ni validé, l'absence de liens tissés entre les différentes séances, a pour conséquence un déficit de l'orientation de l'activité langagière des élèves qui ne favorise pas la clarté du contrat didactique (la construction de l'objet discursif du débat interprétatif) et les enjeux disciplinaires de l'activité (la notion de parodie et son inscription dans un réseau).

4.3. Quelle perception l'enseignante et les élèves ont-ils de la progression mise en œuvre ?

Suite à cette séquence d'enseignement l'enseignante et les élèves ont répondu à des questionnaires. Les trois entretiens auxquels l'enseignante a participé ont pour objet de mettre en regard la progression construite à partir du programme et l'ajustement de celle-ci au cours d'activité réellement mise en œuvre. Le questionnaire élève est utilisé comme indicateur des savoirs que les élèves pensent avoir appris.

4.3.1. L'analyse de l'enseignante

Lors de l'entretien oral qui suit chaque séance, l'enseignante indique, concernant la structure de la planification, qu'elle n'a guère modifié sa stratégie d'apprentissage d'une séance à l'autre : lecture des deux contes et débat sur le conte parodique. Du point de vue de sa mise en œuvre réelle dans le temps d'enseignement, elle note les confusions engendrées par le manque d'explicitation de la tâche langagière attendue, les élèves échangeant peu entre eux et n'argumentant pas. Lors du dernier questionnaire, l'enseignante liste les éléments nécessaires selon elle pour mettre en œuvre une progression sur le débat interprétatif. Elle cite dans l'ordre : l'organisation d'un dispositif spatial spécifique, le choix des livres et la détermination de points de résistance ou de faits littéraires supports du débat, la prévision des interventions possibles pour lancer les échanges, les relancer, donner des explications. Elle continue à s'interroger par contre sur le choix des objectifs visés dans le débat interprétatif, sur son degré de guidage, à savoir, sa logique d'ajustement en regard de son action anticipée (*Quand le recentrer ? Est-ce que j'interviens au bon moment ?*), et sur la participation de l'ensemble des élèves à l'ensemble des échanges (*Puis-je solliciter un élève sans le stigmatiser alors que je me suis donné comme règle de ne pas le faire ?*).

Ainsi, dans son analyse l'enseignante rend compte de la multiplicité des objets d'enseignement/apprentissage convoqués dans sa préparation et de la difficulté de déter-

miner une progressivité dans les apprentissages. Si elle a perçu l'évolution de sa mise en œuvre d'une séance à l'autre pour soutenir les échanges langagiers et améliorer la gestion de la continuité des échanges, elle ne revient par contre pas sur la nécessité de poser clairement les objets d'enseignement/apprentissage, ni ne s'interroge sur le niveau de définition de ces objets pour des élèves de l'école primaire. Dans son analyse, le pilotage de l'activité, c'est-à-dire la capacité à prendre des décisions en faisant varier en situation le cours d'action programmée dans la préparation, semble donc prendre le pas sur la planification elle-même, probablement parce qu'encore en cours de construction chez un enseignant débutant.

4.3.2. La perception de la progression par les élèves

Les élèves ont également été sollicités pour faire part de leur perception de l'activité du débat interprétatif et de l'identification de son contenu d'enseignement à l'issue des trois séances. Ils ont répondu par écrit à trois questions : Qu'avez-vous pensé des débats réalisés dans la classe ? Sur quels sujets ont porté ces débats ? Qu'avez-vous appris ?

Dans l'ensemble des vingt questionnaires dépouillés, les élèves font état de leur satisfaction d'avoir participé à l'activité de débat elle-même qu'ils trouvent intéressante. Les motifs de cette satisfaction tiennent à trois aspects relevant :

- du disciplinaire : *découvrir de nouvelles histoires* ;
- de l'oral réflexif : *réfléchir à des questions* ;
- mais surtout du type d'échange : *pouvoir parler, expliquer sa position, exprimer ses idées, discuter avec des camarades et leur répondre*.

Les contenus d'enseignements identifiés lors des débats sont eux plus hétérogènes :

- Certains élèves se contentent de citer des éléments factuels : les contes lus par l'enseignante (*Les Trois Petites Cochonnes, Le Petit Chaperon Vert, Le Coup du Prince Crapaud*), ou une question posée (*réfléchir à une question, « pourquoi les parents du Petit Chaperon Vert l'ont-ils laissée partir chez sa grand-mère ? »*)
- D'autres indiquent des contenus thématiques : *la manipulation, les mensonges*.
- Enfin, plus de la moitié des élèves (13 au total) évoquent la notion disciplinaire de parodie.

Concernant ce qu'ils ont appris, les élèves ne reviennent guère sur les éléments disciplinaires (une seule réponse) mais la moitié d'entre eux citent les valeurs morales mises en jeu par les contes (*ne pas se fier aux apparences, ne pas mentir, ne pas manipuler les autres*). Les apprentissages oraux sont présents dans leur discours à travers la détermination de la tâche langagière (*débattre*) et des conduites discursives qui la composent (*discuter, expliquer, argumenter*). Mais surtout, on trouve dans leurs réponses une prépondérance de références aux règles de l'échange oral générées par ce contexte discursif qu'ils évoquent en utilisant des formules comme : *se répondre, se parler ensemble, respecter les autres, parler beaucoup, ne pas couper la parole, participer, respecter les règles, pouvoir parler...*

De par la nature des séances, exclusivement dédiées à l'activité langagière, les élèves ont donc bien perçu que le débat interprétatif est une situation d'apprentissage de l'oral.

C'est surtout grâce aux pratiques sociales qui s'y rattachent que les élèves appréhendent le genre du débat interprétatif comme situation d'échange spécifique différente des échanges ordinaires de la classe. Nous rejoignons ici les conclusions de l'équipe de Bernard Schneuwly quant à la prééminence du genre pour un enseignement de l'oral.

Si l'on récapitule l'ensemble des obstacles rencontrés à une mise en place d'une progression/programmation annuelle, on retiendra :

- une distinction non explicitée entre objets de savoir et échanges verbaux,
- une tension entre les critères du genre oral et les compétences mises en œuvre pour l'incarner,
- un effet d'illusion d'optique pour l'enseignant et les élèves entre « participer à un échange » et « débattre » à partir d'une œuvre littéraire.

5. Une progression annuelle en CE1 : « donner son opinion »

L'étude de cas suivante porte sur l'élaboration d'une progression annuelle qui tienne compte des données précédentes. Elle a été élaborée pour une classe de CE1 par Annie Chourau, IMF et membre de l'équipe associée à l'INRP sur les recherches portant sur l'oral.

Il est bien plus difficile d'établir une progression sur la pratique de la langue que sur son étude car l'enseignant ne peut pas partir uniquement de l'objet d'enseignement et des contenus de savoir. Comment alors établir concrètement une progression qui tienne compte des acquis des élèves ? Nous venons de voir qu'enseigner à débattre implique un ancrage disciplinaire (ici des parodies) et la gestion des échanges dans le contexte d'un genre scolaire (le débat interprétatif) et qu'il est difficile pour l'enseignant d'effectuer une dévolution claire de la (des) tâche(s) aux élèves. En effet la mise en œuvre des contenus d'enseignement implique des choix en termes d'ordre, de durée et de rythme. Ces choix induisent une planification-répartition qui s'effectue nécessairement par avance sans préjuger des modifications qui résulteraient de sa mise en œuvre en situation. Nous allons maintenant analyser ce qu'une progression établie sur une année en CE1 implique comme articulation entre des contenus et des compétences. Constatons aussi, qu'il s'agit de faire des choix précis quant au temps de l'apprentissage.

5.1. Présentation du projet de la classe

5.1.1. Une progressivité postulée

Il s'agit d'entraîner les élèves à formuler puis à confronter leurs opinions sur un livre afin d'être en mesure au final de donner un avis nuancé sur leurs lectures. La mise en œuvre de cet objectif est à base de rituels qui s'inscrivent dans le Projet d'École qui concerne la maîtrise des repères culturels. Il s'agit de créer pour tous les élèves des cycles 2 et 3 un espace-temps où ils parlent de leurs lectures une fois par semaine. Ces rituels qui visent à développer des sociabilités sont déclinés en trois étapes réparties dans l'ordre sur une année scolaire afin de faciliter la construction d'une progression effective pour cha-

que niveau de classe :

- Étape 1 : être capable de signaler une lecture à la classe,
- Étape 2 : être capable de conseiller une lecture,
- Étape 3 : être capable de participer à un débat avec d'autres classes.

Ces trois étapes présupposent que les compétences langagières de l'élève se construisent selon un certain ordre. D'« être capable de dire aux autres qu'un livre existe » (signaler) à « trouver des raisons à donner de le lire » (conseiller) il y a tout un trajet qui est à effectuer par l'élève. Parvenir, dans une troisième étape, à « faire face à une contradiction » (débatte) relève d'une consolidation de la capacité à proposer « un argument pour » et permet d'exercer la compétence à s'opposer, c'est-à-dire à trouver « un argument contre ». Ces trois étapes ont un objectif commun qui est de construire une attitude assurée : pour pouvoir donner son opinion il faut avoir confiance en soi et en sa capacité à discerner la valeur d'un objet, ici le récit d'un livre. Cette compétence de discernement repose sur une meilleure connaissance du contenu du récit du livre, des livres. Dans un premier temps l'on demande aux élèves de respecter les formes externes de la rhétorique orale plus que de suivre leurs vraies opinions. Cependant une réelle appropriation des contenus par les élèves, couplée avec une meilleure gestion des comportements langagiers visés devraient leur permettre de pouvoir plus facilement exprimer leurs goûts.

Nous tenons à préciser que nous n'aborderons pas, dans cette étude, la question des savoir-faire des enfants acquis implicitement en dehors de la pratique scolaire qui ont un impact important sur leurs performances individuelles.

5.1.2. Une progression fondée sur un rythme et sur un temps

La progression spécifique à la classe de CE1 que nous allons étudier en témoigne. Elle est conçue comme une suite de quatre périodes qui définissent une avancée en termes de compétences assises sur des contenus de savoir. Chaque période se définit par la mise en place d'activités récurrentes.

Description de cette progression :

Période 1 : Présenter un livre et son contenu à la classe

Deux fois par semaine, deux enfants viennent présenter un livre à la classe. Les interventions sont courtes : 5 minutes. Les rubriques de présentation sont peu à peu élaborées, une grille d'évaluation est ainsi construite utilisant les informations portées sur la couverture (auteur, illustrateur, collection, 4^e de couverture...), dégageant l'essentiel de l'histoire ou le thème s'il s'agit d'un documentaire (de qui, de quoi parle le livre), et commençant à proposer de donner son opinion même de façon monolithique (« ça m'a plu, ça ne m'a pas plu »).

Types de tâches et tâches techniques d'appropriation de la compétence à « présenter un livre ». Nous empruntons la notion de tâche technique à Y. Chevallard : « On n'accomplit pas n'importe comment une tâche... on met en œuvre une certaine technique », écrit-il. On doit disposer pour accomplir un type de tâche de « manières de faire » c'est-à-dire de « techniques ». Il précise qu'une technique peut toujours se décrire. Ce-

pendant une technique est « une réalité qui ne peut exhaustivement être mise en mot » et qui ne possède pas « d'unicité ». C'est donc dans l'agir que l'on peut repérer, confronter, comparer une « technique ». L'enseignant devrait donc toujours proposer la création et la diffusion d'une technique au regard d'un type de tâche qu'il prescrit à ses élèves :

- acquisition de vocabulaire (auteur, éditeur, collection...);
- tris de quatrièmes de couverture;
- appariements quatrièmes de couverture – titres;
- utilisation du schéma narratif pour repérer le moment où il convient d'arrêter le résumé pour mettre en appétit les lecteurs sans tout dévoiler;
- rédaction d'une quatrième de couverture.

Période 2 : Conseiller/déconseiller un livre

Pour « désacraliser » le livre, un dispositif de débat contradictoire est mis en place sous forme de jeu de rôles. Deux élèves vont respectivement conseiller et déconseiller la lecture d'un même livre à leurs camarades. Ils argumentent face à face pendant cinq à dix minutes puis répondent aux questions des élèves auditeurs. On conclut par un sondage pour savoir qui a envie de lire le livre.

L'utilisation de ce jeu de rôles permet momentanément de dépasser un obstacle majeur au cycle 2 : la sacralisation de l'écrit. Le fait d'avoir à débattre oblige les enfants à oser formuler des avis négatifs en les confrontant aux avis positifs.

Types de tâches et tâches techniques d'appropriation de la compétence à « conseiller/déconseiller » :

- élaboration de critères portant sur l'argumentation;
- recherche sur la nature des arguments (objet-livre, auteur, thème, genre, intrigue, personnages, etc.)

Période 3 : Présenter sa « bibliothèque idéale »

Il s'agit, pour l'élève, de présenter un ensemble de livres qui ont marqué son parcours de lecteur. Au fil des interventions apparaît la nécessité de mettre les livres en relation et de justifier le choix effectué.

Types de tâches et tâches techniques d'appropriation de la compétence à « justifier son parcours de lecture » :

Mises en réseaux :

- par auteur (ex : les livres de R. Dahl),
- par genre (répertorier les livres policiers, fantastiques, etc.),
- par thème (animaux, amitié, etc.).

Période 4 : débattre à plusieurs

Plusieurs enfants débattent sur un livre en donnant leur opinion personnelle et nuancée sur divers aspects de l'ouvrage. Cette période est conçue comme un réinvestissement des compétences acquises en matière d'argumentation et de connaissance des livres sur les trois premières périodes. Il ne s'agit plus d'un jeu de rôles, mais d'une confrontation

d'avis personnels et nuancés. La finalisation de l'activité est fournie par la participation au prix littéraire et au comité de lecture au sein du projet d'école. Les débats se font par groupes de 5 ou 6 élèves face à la classe.

5.2. Analyse de cette progression en termes d'intentions préalables

5.2.1. Créer une communauté discursive

Les modèles purement linéaires de planification s'opposent à la prise en compte de la relation avec les élèves. Or ce paramètre est déterminant dans l'enseignement / apprentissage de l'oral. L'appropriation par l'enseignant d'une innovation, ici « apprendre à débattre sur des lectures » et sa mise en planification passe par une intériorisation de nouvelles routines et une gestion didactique différente du temps d'apprentissage. Dans ce découpage en quatre périodes distinctes qui articulent chaque fois postures langagières/compétences/contenus de savoir, on peut dégager le fait qu'il existe une manière de prendre en compte « ce qui va se passer » dans la construction d'une progression. Cette progression s'appuie sur une anticipation de ce qu'il est possible d'apprendre. En même temps, le rythme et le temps passé au niveau des périodes intègrent une acceptation de l'imprévu et de l'hétérogénéité des performances langagières des élèves. Acceptation de l'imprévu car si chaque période est claire en termes de compétences à travailler et de contenus à s'approprier par des tâches techniques précises elle laisse aussi une large place au temps par le retour de la même activité. C'est ce retour de la même activité sur une période qui ouvre cette place à l'imprévu et qui ouvre la porte à du temps considéré trop souvent comme perdu alors qu'il favorise une improvisation utile.

Avec quel effet ? Il faut, pour répondre, faire appel à la notion de communauté discursive (Bernié, 1991). La classe est traversée par de nombreuses conduites orales scolaires (questionner, répondre, expliciter, récapituler, interdire, prescrire, etc.) et sociales (bavarder, se disputer, chahuter, relater des faits-divers, référer à l'extérieur de l'école, etc.) qui n'ont pas de liens immédiats de solidarité. Discipliner la classe « oralement », c'est, en s'appuyant sur des tâches d'apprentissage, construire petit à petit un espace discursif dans lequel les interactions orales vont être identifiées comme des apprentissages par tous les membres de la classe et non plus seulement vécues ou même subies. Cet espace va induire des manières de « penser, agir, parler » (Bernié, 2002) dans la classe qui sont partagées et faciliter ainsi la prise de conscience de ce qui se passe, de ce qu'on est en train de faire : apprendre l'oral. Nous postulons que la progression mise en place dans cette classe favorise l'émergence d'une communauté de parole où chaque intervention focalisée sur la tâche va faciliter le repérage. Ces élèves, en plus des médiations de l'enseignant, vont pouvoir eux-mêmes recentrer certains autres élèves, étayer leurs réponses, faciliter l'appropriation d'une posture attendue. Nous faisons ici référence au sens que prend ce terme dans la notion plus vaste de « cadre participatif » (Goffman, 1974 ; Levinson, 1988). Les postures sont une manière de prendre de la distance par rapport à un rôle et ainsi de faire face aux aléas de l'échange. Il est évident que tous les élèves d'une classe ne peuvent atteindre le niveau requis. Ces derniers sont, à notre sens, pris en compte par le dispositif. En effet ils sont incités à changer de posture c'est-à-dire à changer de position ce qui implique un changement d'attitude à l'égard de soi-même et des autres. Il est clair

qu'il s'agit de gagner du temps au regard d'un contenu de savoir qui n'est pas encore maîtrisé. Cela semble ainsi paradoxal, plus jouer à donner son opinion qu'à réellement être en mesure de livrer ses goûts personnels. Mais il ne s'agit cependant pas de plaquer une forme au détriment d'un contenu. Nous considérons, dans une perspective de didactique comparatiste, que nous ne sommes pas éloignés de ce qui se passe dans une leçon de natation où il s'agit, par exemple, d'apprendre à rester à la surface avant de pouvoir avancer par des gestes de brasse.

5.2.2. Articuler postures et tâches techniques

Le deuxième fait saillant qui ressort d'une telle progression envisagée, c'est la nécessité de proposer des tâches techniques précises et d'assoir les interactions orales sur des formes scolaires. Par exemple en période 2, le type de tâche « présenter un livre » est réalisable par les élèves par le biais de trois tâches techniques : la prise en compte d'un vocabulaire qui réfère à l'organisation du support livre (auteur, éditeur, collection...), le tri de quatrièmes de couverture, l'appariement quatrièmes de couverture-titres. Dès qu'à un type de tâche un enseignant ne peut pas offrir une technique, la tâche à accomplir s'en trouve compromise et amène tâtonnements et pertes de temps. L'élève doit littéralement créer sa technique pour accomplir son travail. C'est vraisemblablement pour cette raison que l'enseignant hésite à investir certains domaines du français comme l'oral où non seulement les objets d'enseignement et leurs contenus de savoir sont flous mais aussi où il est difficile de proposer des solutions techniques à l'accomplissement de la tâche proposée : s'exprimer à l'oral. On voit bien tout le chemin qu'il faut parcourir didactiquement pour installer une pratique ordinaire d'enseignement/apprentissage dans certains domaines du français comme l'oral.

Si l'élève n'est pas obligé à chaque fois de créer sa « technique » pour accomplir une tâche et si celle-ci est comprise par l'élève – pour reprendre le même exemple, « présenter un livre » – alors le travail peut être accompli. Les imprévus ou les maladroites dans la « manière de faire » (la technique) vont pouvoir être pris en compte par la communauté discursive qui est en train de se mettre en place dans le cadre de la progression proposée par l'enseignante. Si c'est bien le cas, l'élève peut alors progresser sur le contenu de savoir et se recentrer sur les postures langagières. Le mot « posture » s'enrichit ici d'une perspective pragmatique (Charaudeau, Maingueneau, 2002, p. 259). Dans la progression étudiée nous trouvons une prise en compte de cet aspect important de l'oral : pourquoi un élève s'autoriserait-il à dire quelque chose sur un livre, à en dire du mal, à livrer son opinion ? Son image est ainsi mise en jeu. Chaque période conçue par l'enseignant peut être décrite comme une étape visant à cette prise de pouvoir de la classe et comme des mises en situation qui amènent de plus en plus d'élèves de la classe à accepter cette tâche scolaire « débattre ». En période 1, il s'agit de structurer une tâche scolaire : « j'ai un livre à montrer ». D'abord montrer le livre venu de la maison. La médiation anticipée sera double, du maître et des pairs. Elle s'effectue par incitation à se livrer (*Qu'est-ce qui te plaît ?*), par pointage de l'objet (*Tu connais l'auteur ?*). Cette période où revient, rappelons-le, la même activité doit favoriser la création d'une première mémoire collective (*On avait dit que...*) partagée par un certain nombre d'élèves. Nous sommes au cœur de la

dimension spiralaire ainsi considérée : enrôler au fur et à mesure de l'année scolaire un plus grand nombre d'élèves. La progressivité introduite sur cette période réside dans le fait de passer d'un livre « qu'on connaît par cœur » (le livre de la maison) à un livre « qu'on ne connaît pas ». Cette obligation renvoie à l'obligation de la part de l'enseignant d'établir des critères de réussite afin d'évaluer la présentation : dégager l'essentiel d'une histoire sans raconter la fin. Elle l'oblige à proposer des tâches techniques pour que l'élève atteigne ces critères. La période 2 induit une évolution marquée des postures car il s'agit de donner son opinion, de s'autoriser à dire du mal : ça n'a pas plu, pourquoi ?

Cette attitude de prise de risque est encadrée. Elle est passée au filtre du jeu de rôles « conseiller/déconseiller un livre ». Les tâches techniques vont être orientées sur la construction d'une fiche pour parvenir à convaincre les autres. La période 3 amène une nouvelle progression dans les tâches. Il s'agit de présenter individuellement des livres qu'on a aimés ou un auteur. C'est difficile pour l'élève car il doit se penser en tant que lecteur. Les types de tâches et les tâches techniques vont consister à mettre en relation, se rappeler, expliciter...

Ces trois premières périodes sont ainsi censées préparer, en termes de progression, la mise en place de la dernière qui porte sur l'enseignement du genre scolaire du débat interprétatif prévu par les programmes de 2008. La progression envisagée porte, en résumé, sur l'acquisition de trois compétences (présenter un livre, conseiller un livre, présenter un parcours de lecteur) qui construisent progressivement des postures de lecteur explicites pour l'élève. Ces compétences sont travaillées dans le cadre de tâches identifiées pour chaque période, assises sur des tâches techniques pour parties proposées par l'enseignant et pour parties laissées à la création des élèves. Voyons ce que cela donne concrètement en période 2.

5.3. Conseiller / déconseiller un livre (Période 2)

Présentation d'une séquence : elle fait partie d'une série d'activités mises en place dans les autres classes du cycle et de l'école sous des formes voisines. Comme précisé en introduction (cf. Tochon), ces activités répétées constituent des routines. Au regard de la progression conçue par un enseignant, elles participent à la compréhension du contrat didactique par les élèves.

Amorce : prise de conscience de l'existence dans la presse écrite ou à la télévision de critiques de livres ou s'expriment à la fois des avis positifs et négatifs. Cette prise de conscience est à envisager et à présenter par contiguïté avec des pratiques plus « parlantes » pour des élèves de primaire : émissions et critiques de jeux vidéos. Dans les deux cas il s'agit de préciser l'intérêt d'un produit « culturel » et d'en apprécier son usage plus ou moins collectif.

Séance 1 : ateliers différenciés organisés à la B.C.D.

Pour trois doublettes, il s'agit de répondre à la consigne suivante : *Vous allez lire le même livre et, ensuite, l'un de vous, que je désignerai, devra essayer de convaincre ses camarades de lire ce livre alors que l'autre devra les convaincre de ne pas le lire. Vous*

pouvez réagir à ce que l'autre dit et à la fin du débat les spectateurs pourront vous poser des questions. Ensuite, ils voteront et on verra alors qui aura réussi à les convaincre.

Les trois doublettes préparent le débat puis le présentent tour à tour. Ces trois débats sont filmés.

Séance 2 : étude des vidéos enregistrées

Elle commence par une discussion collective sur l'enjeu. « Qu'est-ce que convaincre ? ». La définition retenue est la suivante : « Persuader les autres qu'on a raison ». Les trois débats enregistrés sont ensuite visionnés un par un, à l'issue de chacun on donne le résultat du vote et une discussion s'engage sur les critères de réussite. Voici les critères retenus, notés sur une affiche : *il faut être sérieux et avoir l'air convaincu ; il faut chercher des arguments* (terme fourni par l'enseignant) *dans le livre (On peut lire des extraits, montrer des illustrations...)* ; *il faut essayer de contredire l'autre*. On peut concéder que l'on apprend la rhétorique du débat hors contenus, ce qui est loin de la mise en mots et du débat interprétatif fondé sur des propositions personnelles de lecture comme dans le premier corpus. Malgré tout cela ne peut s'envisager qu'en s'appuyant sur des éléments de contenus.

Séance 3 : jeu de rôles

Les jeux de rôles sont retravaillés par trois nouvelles doublettes. On incite les enfants à travailler ensemble (puisque c'est un jeu) pour pouvoir plus facilement rebondir sur les arguments avancés par l'adversaire.

Séance 4 : Mise en place du jeu de rôles

Livres utilisés :

- *Trognon et pépin*, B. Guettier, École des loisirs
- *L'arbre sans fin*, C. Ponti, École des loisirs
- *Le roi qui ne pouvait pas éternuer*, M. Dorian, B. Gibert, Castor-Poche Flammarion

Le rituel de présentation de livres et les deux séances précédentes ont permis de mettre en place des tâches techniques, des technologies, des savoir faire. La tâche langagière à laquelle les enfants se sont essayés lors de la première séance a été clarifiée par des savoirs méta-discursifs sur l'argumentation. L'espace d'intervention didactique sur l'oral peut avoir lieu :

Le statut est donné par le jeu de rôles. Le « faire semblant » vise à permettre de se distancier et de dédramatiser la prise de position. Le vote prévu à la fin du débat place les spectateurs en position d'évaluateurs par rapport à l'enjeu « convaincre ». Ils affinent leur décision en posant des questions. L'enseignant joue le rôle de modulateur : il veille à l'équilibre des temps de parole et au « maintien de l'orientation », d'une « continuité thématique » (Nonnon, 1998).

Il s'agit bien d'un oral intégré à la discipline « maîtrise de la langue » dans le volet « comprendre des textes littéraires ou documentaires » qui vise à maîtriser la compétence d'« apprendre à parler de ses lectures ». Les séances décrites font partie d'un rituel qui

visé à un partage culturel par l'instauration d'un espace-temps où les enfants parlent de leurs lectures. L'émergence de savoirs sur les auteurs, les thèmes, les genres sont autant de références qui favorisent les attitudes interprétatives et critiques.

Ces compétences sont acquises dans une forme scolaire (lieu, acteur, temps, consignes...). Deux acteurs face à un public de pairs. Le cadre spatial retenu est celui de la B.C.D. Le référent « livre » est présent. L'écrit préalable (séances précédentes) sur la préparation du débat n'est pas disponible pour éviter la simple lecture des notes prises. Étayage discret de l'enseignante concernant les temps de parole, le recentrage sur le sujet, la distribution de la parole et la reformulation dans la phase consacrée aux questions du public.

La tâche langagière est partagée. La tâche langagière explicite est de convaincre un public, constitué par des pairs, de lire ou de ne pas lire un livre. Les élèves spectateurs doivent demander des justifications avant de prendre leur décision. La conduite discursive visée est l'argumentation par le biais de la narration et de la description. Les conduites narratives et descriptives ont été partiellement travaillées lors du module « Présenter un livre » (période 1).

L'argumentation sera traitée de manière implicite en affinant les critères au fur et à mesure de la ritualisation de l'activité.

Les critères de réussite sont précis. Formes de coopérations attendus : prendre en compte les arguments avancés par l'adversaire (passer d'arguments juxtaposés à un début de controverse) ; justifier ; utiliser des arguments pertinents.

Transcription d'une partie du débat et analyse (séance 3 puis 4).

Séance 3 : écrit préparatoire du débat par la doublette Camille et Blandine (*Le roi qui ne pouvait pas éternuer*, M. Dorian, B. Gibert).

Écrit préparatoire de Camille : *Bien. C'est rigolo quand le roi éternue. J'aime les histoires de rois. Les images son bien.*

Écrit préparatoire de Blandine : *Mal. On dirait que ce livre date du moyenne ages, je n'aime pas le moyenne ages. S'était au temps des rois ; je n'aime pas les rois. Il y a une pomme qui tombe sur la quourone du roi. Je n'aime pas les pommes écrasai.*

Séance 4

Camille : *ce livre moi je l'aime parce que quand la pomme elle tombe sur la tête c'est rigolo*

Blandine : *c'est pas amusant parce que après y / y / c'est pas amusant d'avoir une pomme sur la tête et tout d'un coup atchoum y fait comme ça /*

Camille : *mais c'est la reine qui a la pomme écrasée sur la tête /*

Blandine : *mais ce livre aussi on dirait qu'il est fait au Moyen Age, c'est / (mimique dégoutée)*

Camille : *ben, oui, le Moyen Age c'est bien parce qu'on sait pas / si le Moyen Age on sait pas ce que c'est on l'apprend dans ce livre*

Blandine : *mais y / y / parle pas de choses sur le Moyen Age*

Camille : *si y a des rois /*

Blandine : *mais y en a toujours des rois / quand même pas en France / mais c'est pas / on sait ce que c'est un roi !*

Camille : *et quand on est petit si on sait pas on peut l'apprendre / quelqu'un nous lit le livre et /*

Blandine : *y peuvent nous l'expliquer les parents / ça sert à rien d'acheter un livre pour savoir ce que c'est un roi alors que ça raconte / c'est une histoire / en plus y a trop d'écriture*

Camille : *oui mais l'écriture ça nous permet encore plus d'apprendre /*

Les deux participantes sont bien entrées dans leur rôle, le rythme des prises de parole est soutenu, avec interruptions de l'autre. Au premier niveau, c'est la règle du jeu qui permet de rester dans l'échange. Les enfants exigent le strict respect des étapes et disent à Camille dès sa première intervention : *On te demande pas ton avis, maintenant c'est les questions*. À un deuxième niveau, disciplinaire, les compétences acquises au cours du module 1 (période 1) sont réinvesties, notamment sur le plan du lexique : « illustrations, suspense, héros... ». Les interventions sont toutes des controverses ou des critiques négatives. La représentation du débat est à ce stade, « contrer l'adversaire sans laisser de pause entre les tours de parole ». Le sujet est conservé sur plusieurs tours de parole. Le jeu de rôles a permis une forte implication à part égale des deux partenaires. Le ton parfois agressif est démenti par les sourires qu'elles s'adressent. On est dans le jeu, le « faire semblant », pourtant certaines compétences s'expriment : oser émettre une opinion tranchée et accepter qu'elle soit réfutée ; écouter d'autres points de vue et essayer de les réfuter ; aller au bout de son argumentation. Pourtant seule la maîtrise de savoirs disciplinaires sur le livre et le type d'arguments à utiliser permettra de compléter ce rituel et de passer du jeu à l'expression d'une opinion personnelle. En effet la lecture individuelle des élèves ne dépend pas de ces techniques, mais de la problématique d'une approche « littéraire » des textes. Cette séquence s'inscrit bien dans une progression. Sur l'ensemble de la séance 4 les postures sont intériorisées grâce au jeu de rôles. Il est perçu comme provisoire et donc bien accepté. Le « faire semblant » dépassionne sans nuire à l'implication. *Ce n'est pas toi qui as mal dit, c'est peut-être le livre qui leur a pas plu*, dit un enfant pour atténuer l'impact d'un vote négatif sur le perdant. Ce vote est réclamé comme faisant partie du jeu. Par contre, les justifications fournies par les élèves votants sont pertinentes et ne relèvent pas de la complaisance : *C'est B. qui m'a convaincu parce qu'il y a trop d'écriture*. L'enseignant est perçu comme un metteur en scène, les enfants prennent en charge le respect des règles du jeu et la distribution de la parole dans la phase de questions. D'autres observations montrent cependant que la qualité de prestation de l'élève a parfois moins d'impact sur le vote des élèves que la simple apparence du livre (trop gros, trop austère...).

Les règles du débat sont bien intégrées : *On peut l'interrompre, mais quand il a fini sa phrase*. L'écrit préalable produit par les élèves sert à clarifier la tâche et à les rassurer. Au cours du débat, il est abandonné. Un fort étayage de l'enseignant n'est pas nécessaire dans cette séance. Il est par contre indispensable en amont et en aval pour définir les critères et les faire évoluer.

Conclusion

Dans les deux études de cas traitées, il apparaît indéniable que l'identification de « genres oraux », qui matérialisent l'activité langagière dans des formes relativement stables et la spécifique, est un avantage notable pour rendre visible à l'enseignant, et compréhensible pour les élèves, des unités et des objets d'apprentissage ; ainsi que pour organiser des activités visant à assurer la maîtrise progressive de ce type d'échange. Cependant, l'un des écueils de cette progression d'objets oraux autonomes, dont les enjeux sont essentiellement sociaux, est de ne pas intégrer de manière formelle les connaissances disciplinaires autres que celles touchant aux contraintes discursives (la grammaticalisation). Dans les deux progressions analysées, la recentration de l'apprentissage de l'oral sur un genre scolaire propre à la discipline littérature, le débat interprétatif, permet la mise en place de situations qui ouvrent une marge de discussion, sont un peu moins artificielles et favorisent l'identification d'objets d'apprentissage spécifiques.

Ainsi, dans le cas du débat interprétatif, l'activité prescrite inscrit le genre du débat dans un champ disciplinaire circonscrit, celui de la lecture littéraire : l'oral facilite les conduites argumentatives poly gérées tandis que la discipline ancre les discours dans un système de références communes fondé sur les textes lus. Cette articulation entre apprentissage d'un genre oral et contenus disciplinaires évite les risques d'un enseignement formaliste de l'oral tout autant que les dérives d'un enseignement extensif et global de l'oral intégré dans toutes les activités de la classe. Cependant, au vu des corpus, on pourrait considérer que les « techniques » ont pris le pas sur l'écoute des *paroles interprétatives des élèves*, mêmes maladroites, qu'ils ont appris la forme extérieure du débat sans vraiment se livrer à une activité de réception d'une œuvre. Le point de vue défendu ici est que la conquête d'une maîtrise de plus en plus grande des règles du débat régulé et le développement de stratégies de lecture interprétatives sont étroitement intriqués. La forme de l'interaction, « échanger, débattre », met en situation d'adopter de nouveaux rapports aux textes, tandis que la construction de significations à travers la mise à distance des textes nécessite une spécification des échanges oraux, le débat interprétatif.

Dans la progression annuelle étudiée, son aspect spiralaire vise à éviter l'approche linéaire classique en avançant dans les contenus tout en reprenant ce qui a précédé, pour le stabiliser et l'approfondir, générant ainsi une progression. Chevallard (1998) montre que, pour chaque objet, l'enseignant doit définir ce que les élèves ont à faire avec lui, ce qu'ils doivent officiellement en connaître. Il peut aussi accélérer l'obsolescence d'un objet, et créer le « progrès » collectif, en introduisant un nouvel objet qui relance le temps didactique. L'enseignant est responsable du temps, parce qu'il assume la responsabilité du contenu de savoir qui en marque la progression : en introduisant des savoirs qui font problème, il produit l'espace-temps didactique. Dans le contexte d'une interaction orale, nous pouvons nous demander dans quelle mesure l'enseignant « apprend » l'activité dans le même temps qu'il la conduit avec les élèves. Lors d'un séminaire externe du DIDIST (Crefi-T, université Toulouse 2) d'avril 2009, Y. Chevallard a distingué deux présentifications possibles des savoirs savants à l'école (comprise comme institution), l'une qui propose une lecture « inventoriante des savoirs du monde », l'autre qui envisage une discipline comme « un questionnement sur le fonctionnement du monde » supposant un

« équipement praxéologique qui s'apprend ». Il nous semble que si la première option facilite la production d'une planification des objets d'apprentissage, la seconde amène à revisiter la notion de progression envisagée selon les modalités présentées dans notre deuxième étude de cas.

Références

- BAUTIER É. (2001). « Note de synthèse. Pratiques langagières et scolarisation ». *Revue française de pédagogie*, n° 137, p. 117-155.
- BERNIÉ J.-P. (2001). « Genres discursifs scolaires, genres de l'activité et conceptualisation ». In Bernié J.-P. *Apprentissage, développement et significations*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- BERNIÉ J.-P. (2002). « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive" : un apport à la didactique comparée ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 77-88
- BRONCKART J.-P. (1996). *Activités langagières, textes et discours*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- CHARAUDEAU P., MAIGUENEAU D. (dir.) (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Éd. Du Seuil.
- CHEVALLARD Y., MERCIER A. (1987). *Sur la formation historique du temps didactique*. Marseille : IREM d'Aix-Marseille, n° 8.
- CHEVALLARD Y. (1991). *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.
- CHEVALLARD Y. (1998). *Organisations didactiques 1*. « Temps scolaire et temps didactique : mode d'emploi ». p. 26. Disponible sur Internet : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Organisations_didactiques_1_1998_.pdf.
- DIAS-CHIRUTTINI A. (2008). « Que disent les enseignants de cycle 3 de leurs pratiques et des textes qui instituent la littérature à l'école primaire ? Pour une analyse des déclarations de pratiques ». *Repères*, n° 37, p. 27-50.
- DOLZ J., SCHNEUWLY B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : introduction aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- DUPONT P, GRANDATY M. (2008). « D'une situation pédagogique aux références didactiques qui la sous-tendent ». *Actes du colloque international « Les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation »*. Bordeaux 18-20 septembre 2008. Bordeaux : université Victor Segalen Bordeaux 2.
- GARCIA-DEBANC C. (1998). « Une argumentation orale dans une démarche scientifique au cycle 3 ». *Repères*, n° 17, p. 87-107.
- GARCIA-DEBANC C. (2004). « Organiser l'enseignement de l'oral : des exemples de programmation ». In Garcia-Debanc C., Plane S. (coord.) *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : INRP-Hatier, p. 237-262.

- GRANDATY M (1998). « Élaboration à plusieurs d'une conduite d'explication en sciences au cycle 2 ». *Repères*, n° 17, p. 109-126.
- GRANDATY M., DUPONT P. (2008). « Médiations de l'enseignant et structure de l'interaction verbale dans le débat littéraire : comment orienter l'espace subjectif et intersubjectif dans le cadre scolaire ? ». In Garcia-Debanc C., Terrisse A. (dir.) *Analyse de pratiques des enseignants débutants : approches didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage, p. 233-252.
- GOFFMAN J. (1974). *Les rites d'interactions*. Paris : Éd. de Minuit.
- LEVINSON S. (1988). « Putting linguistics on a proper footing ». In Drew P. Wooton A., (éd.) *Erving Goffman. Exploring the interaction order*. Cambridge : Polity Press, p. 161-12.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*. Paris : CNDP/XO.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008). « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire ». *B.O. hors série n° 3 du 19 juin 2008*.
- NONNON É. (1998). « Situations et tâches langagières : l'apprentissage des conduites de questionnement ». *Repères*, n° 17, p. 55-86.
- REUTER Y., DAUNAY B. (2007). « Programmation didactique ». In *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck Université, p. 185-189.
- SENSÉVY G. (1996). « Le temps didactique et la durée de l'élève. Étude d'un cas au cours moyen : le journal des fractions ». *Recherches en didactique des mathématiques*, n° 16.1, p. 7-46.
- SCHNEUWLY B (1996). « Vers une didactique du français oral ? ». *Enjeux*, n° 39/40, p. 3-11.
- TIBERGHEIN A., MALKUON L, BUTY C., SOUASSY N., MORTIMER E. (2006). « Analyse des savoirs en jeu en classe de physique à différentes échelles de temps ». In Sensevy G., Mercier A. (éd.) *Agir ensemble. Éléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR, p. 73-98.
- TOCHON F. (1989) « A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ». *Revue française de pédagogie*, n° 86, p. 23-33.