Articuler construction des savoirs, pratiques écrites et orales au lycée : le rôle du débat interprétatif délibératif en classe de français

Articulating knowledge construction, writing practices and speaking practices: the use of deliberative debates in French

Marie-France Rossignol et Brigitte Marin

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/8895>

DOI : 10.4000/ree.8895

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Marie-France Rossignol et Brigitte Marin, « Articuler construction des savoirs, pratiques écrites et orales au lycée : le rôle du débat interprétatif délibératif en classe de français », *Recherches en éducation* [En ligne], HS3 | 2011, mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 26 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/8895> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.8895>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Articuler construction des savoirs, pratiques écrites et orales au lycée : le rôle du débat interprétatif délibératif en classe de français

Marie-France Rossignol
Brigitte Marin¹

Résumé

Préconisé dans les curricula scolaires depuis une dizaine d'années, le genre oral du débat peine à s'installer en tant que pratique de classe régulière, notamment au lycée : sa scolarisation est fragilisée par la contamination de pratiques sociales de référence peu fructueuses en termes d'apprentissage, telles celles du débat médiatique. Pourtant, le débat ne manque pas d'atouts, en particulier dans la classe de français : articulé aux enjeux épistémologiques disciplinaires, adossé à des pratiques sociales de référence plus modélisantes, inscrit dans une pratique de classe régulée et récurrente, il permet de développer de nombreux champs de compétences dans un cadre tendant à neutraliser chez les élèves les effets différenciateurs. Notre article montre, à partir de l'analyse d'une séance prototypique de débat interprétatif délibératif en classe de seconde, comment le dispositif crée un espace de parole sécurisé, collaboratif, et encourage chez les lycéens l'adoption d'une posture réflexive propice aux apprentissages, notamment dans les domaines dialogique et interactionnel. L'activité cognitive visée ne permet pas la réalisation de tous les objectifs d'apprentissage initiaux, ambitieux ; mais elle contribue à stabiliser chez la plupart des élèves, sur un mode plus égalitaire, des savoirs et des savoir-faire disciplinaires et transversaux : elle développe notamment des compétences de lecture littéraire plus expertes ainsi que des compétences sociales et civiques révélatrices du processus de construction identitaire de chacun au sein du groupe-classe.

Le développement à l'école depuis une dizaine d'années d'un genre oral socio-discursif tel que le débat régulé (Dolz & Schneuwly, 2002) invite à interroger ce genre scolaire en tant que pratique interdisciplinaire, mais aussi à l'aune d'un ancrage épistémologique disciplinaire spécifique. Institutionnalisé depuis 2002 pour l'enseignement de l'Éducation Civique Juridique et Sociale (ECJS) en lycée, le débat régulé tend à se généraliser dans les *curricula* de sciences humaines. Particulièrement préconisé dans les programmes de français et d'histoire, il vise des objectifs communs : développement de compétences langagières (maîtrise de l'expression orale), cognitives et argumentatives (construction d'une pensée critique), linguistiques (techniques de reprise du discours de l'autre, marques de réfutation), sociales et civiques (prise de position, construction de l'identité, écoute et respect de l'autre). L'attractivité de cette activité apparaît pour les enseignants garante de l'efficacité des apprentissages ciblés : les élèves sont séduits par une pratique orale qui les libère d'un rapport à l'écrit souvent complexe. Pour autant, cette parole libérée construit-elle vraiment des savoirs ? Le débat ne peut se secondariser (Bautier & Goigoux, 2004) qu'à certaines conditions : relever d'exigences disciplinaires rigoureuses qui éloignent le risque d'une contamination par les seules pratiques sociales de référence connues des élèves, telles celles des débats télévisés, parfois stériles en gains cognitifs (Bautier & Rayou, 2009).

¹ Marie-France Rossignol, PRAG, doctorante & Brigitte Marin, professeure des universités - Universités Paris-Est Créteil et Paris 8-Vincennes-Saint-Denis.

1. À l'horizon du débat : articuler savoirs savants, pratiques de référence et pratiques d'enseignement

Les didacticiens préconisent volontiers la pratique scolaire de l'épistémologie explicite, associée à l'usage du discours afférent permettant de rester fidèle aux fondements disciplinaires pour donner sens et robustesse aux savoirs enseignés. Mais les activités engagées à cette fin dans les classes restent

souvent ponctuelles et exceptionnelles, et leur évaluation en termes d'apprentissages difficile. Des recherches récentes en didactique de l'histoire (Le Marec, Doussot & Vézier, 2009) ont montré l'intérêt de penser le débat régulé à l'école élémentaire comme une pratique langagière articulant spécificités épistémologiques disciplinaires et transposition didactique. Ainsi, la pratique d'un débat de type explicatif fidèle aux configurations historiques s'est révélée féconde pour favoriser la construction de savoirs problématisés : enrichissant l'« espace de contraintes », les élèves osent des *scenarii* d'enquête proches des méthodes historiennes. L'enseignement de concepts historiques échappe ainsi à la succession de « boucles didactiques » déclinées sur le schéma question-réponse-évaluation-formalisation-compléments ne suscitant qu'une activité intellectuelle de bas niveau et produisant un savoir clos sur lui-même, ignorant de la spécificité épistémologique de la discipline. Il peut être fructueux de transposer, au moins partiellement, une telle analyse en français, et sur un autre cycle d'enseignement, le lycée, à partir d'une activité similaire de débat régulé qui dépasse le fonctionnement du cours dialogué (Veyrunes & Saury, 2009) et invite la classe à construire un véritable discours explicatif permettant de s'approprier les savoirs disciplinaires en les verbalisant. De même qu'en histoire, la mise en dialogue correspond à une activité fondamentale de l'enquête historique, le débat en français n'intéresse pas la seule didactique de l'oral mais convoque des postulats épistémologiques spécifiques à la discipline.

2. Recherche : objet et méthodes

Nos travaux interrogent les interactions orales en lycée, champ de recherche relativement peu investi. Ils visent à mesurer les effets – analysés en fin d'année scolaire – d'une activité d'enseignement du français ritualisée,

articulée à des enjeux épistémologiques et adossée à une pratique sociale de référence exigeante. Nous avons choisi la classe de seconde d'une enseignante-formatrice spécialisée en didactique de l'oral dont les pratiques expérimentales sont nourries par les recherches récentes dans ce domaine en école élémentaire (Bucheton, 2002 ; Garcia-Debanc & Plane, 2004 ; Halté, 2005) : leurs transpositions dans le second cycle appelaient le regard du chercheur afin d'apprécier dans quelle mesure ces pratiques pouvaient constituer une propédeutique à l'enseignement de l'oral en lycée. Dans le cadre d'une première recherche, exploratoire, nous avons limité notre focale à une activité constituant le point d'orgue des pratiques orales de la classe : la tenue d'un débat à la croisée du genre interprétatif et du genre délibératif. Visant explicitement à faire élire par les élèves les productions d'écriture d'invention les plus réussies, la mise en place de ce débat répond, corrélativement, à un objectif de recherche spécifique. Il est destiné à appréhender, du point de vue du chercheur, l'effet du dispositif conduit pendant une année scolaire sur le développement de la compétence différentielle des élèves à élaborer les critères de littérarité d'un texte en fonction des catégories générique et esthétique auxquelles il appartient. Les élèves sont invités à argumenter à propos de textes travaillés en ateliers d'écriture, tendant vers une certaine qualité littéraire, et donc à mobiliser leurs savoir-faire langagiers et culturels. La délibération vise à construire un point de vue collectif et à mettre au jour les valeurs qui sous-tendent l'argumentation. Cette activité interactive et collaborative qui mobilise des apprentissages de haut niveau requiert de s'interroger sur la nature des savoirs et savoir-faire disciplinaires qu'elle permet de construire et de stabiliser.

Ce travail a été progressivement construit en amont, à l'aide d'activités orales diverses routinisées² (Rayou & van Zanten, 2004). Le cadre de cet article ne permet pas de développer

² La classe a été régulièrement invitée à s'exercer au débat : dans le cadre de deux séquences d'enseignement au premier et second trimestres, deux débats littéraires ont été menés. Elle a pratiqué en outre plusieurs débats argumentés en Éducation Civique Juridique et Sociale organisés par l'enseignante.

une analyse contrastive prenant en compte une autre classe non entraînée afin de mesurer l'écart de performances entre des élèves en présence de deux types de didactique différents. Cependant les premières analyses comparatives conduites dans ce sens³ corroborent les résultats que nous développons ici, où il s'agit d'examiner quelles compétences et expertise la réitération des entraînements a construites et dans quelle mesure elle a favorisé chez ces élèves une attitude de surplomb par rapport aux savoirs disciplinaires.

■ ***Un débat à la croisée de l'épistémologie, de la didactique et des apprentissages disciplinaires***

La richesse cognitive d'une telle activité tient d'abord à son ancrage épistémologique : elle encourage l'adoption d'une posture proche de la démarche des théoriciens de la discipline, celle d'écrivain-critique d'art, et dans une moindre mesure de linguiste, puisqu'il s'agissait d'apprécier la qualité d'écriture des scripteurs. En outre, elle renvoie à des pratiques littéraires et sociales fondatrices, depuis le modèle du salon littéraire de l'époque classique jusqu'au modèle actuel des jurys de prix littéraires. Cet ancrage épistémologique se conjugue à une visée pragmatique assumée : le choix d'un débat de nature délibérative encourage l'émulation au sein du groupe et apporte une finalité concrète aux échanges susceptible de stimuler l'implication des élèves, leur travail collaboratif et leur appétence à argumenter.

Un tel dispositif vise en outre à favoriser la constitution de la classe en une communauté discursive (Bernié, 2001) où se construit plus aisément un partage des significations qui tend à neutraliser les malentendus générateurs de différenciation.

Au niveau didactique, ce dispositif engage trois activités spécifiques de la discipline, lire, écrire et dire. Il suppose une dynamique et une cohérence dans leur mise en œuvre simultanée : écriture de la nouvelle mais aussi de l'argumentaire sur lequel le discours s'appuiera à l'occasion des échanges ; lecture des productions des autres élèves ; participation orale au débat. Cet oral interactif est donc étroitement associé aux exigences de la production écrite qui a fait l'objet de plusieurs révisions successives pour donner accès à une littérature plus étendue.

La phase exploratoire de notre étude concerne l'analyse des prises de parole de lycéens lors d'une séance de cinquante minutes qui peut être considérée comme prototypique. Menées en fin d'année scolaire, les observations rendent compte des apprentissages construits à l'échelle d'une année. La routinisation mise en œuvre permet de poser l'hypothèse que l'encouragement régulier à l'auto et à la co-régulation des productions écrites et orales, a favorisé chez les élèves l'adoption d'une posture réflexive favorable à la sédimentation durable des apprentissages.

■ ***Le descriptif de la séance***

La séance support de la collecte et de l'analyse des données de recherche a porté sur un débat concernant l'ensemble des contes fantastiques-nouvelles d'art⁴ rédigés par les élèves au second trimestre dans le cadre d'une séquence consacrée au récit fantastique. En amont, chaque lycéen a lu en autonomie les productions de tous ses camarades qui ont fait l'objet d'un recueil collectif diffusé dans la classe, puis attribué des points à celles jugées les plus réussies. Le compte des points a déterminé la présélection des six écrits finalistes dont il conviendra d'apprécier la qualité lors des échanges. La classe est divisée en trois groupes : treize intervenants invités à préparer un argumentaire écrit, deux modérateurs du débat (le président de séance et son assesseur) et seize observateurs en charge de différentes tâches d'écoute à reporter sur des fiches d'observation – observation d'un intervenant ou de la dynamique du débat, secrétariat de séance. Cette activité ayant fait l'objet d'un apprentissage méthodologique donnant lieu à une

³ Cet aspect de la recherche fait l'objet d'une thèse en cours : *Bidisciplinarité lettres histoire : apprentissages, accès à la littérature, régulation et différenciation scolaires*.

⁴ La nouvelle d'art : récit littéraire dont l'intrigue convoque un autre domaine artistique (peinture, sculpture, musique) et qui s'intéresse à des questions esthétiques. Hoffmann peut être considéré comme le fondateur de ce genre qui connaît une grande fortune littéraire à l'époque romantique.

progression linéaire tout au long de l'année scolaire, l'enseignante a pris le parti de laisser ses élèves en autonomie et choisi une position de retrait : elle observe ainsi le débat sans intervenir. Une séance de bilan est prévue ultérieurement afin de comparer les palmarès respectivement établis par les élèves et le professeur. Ce retrait qu'il conviendra d'interroger procède de la volonté de ménager un espace de travail collaboratif où les élèves construisent en autonomie par interaction une lecture littéraire plus experte. Leur palmarès ne rencontre pas nécessairement celui de l'enseignante : le bilan du débat où la professeure conduit la comparaison entre les deux palmarès est destiné à faire prendre aux élèves la mesure des progrès accomplis entre leur première lecture de sélection des finalistes, la lecture interprétative menée en interaction autonome, et l'écart subsistant avec la lecture avertie d'un enseignant de Lettres.

Le cahier des charges est connu des élèves : les consignes à respecter pour mener à bien les objectifs d'apprentissage ont été articulées à celles initialement données pour l'écriture d'invention⁵. Elles sont rappelées à l'ouverture par le président de séance : fonder son argumentation sur les connaissances afférentes au genre du conte et au registre fantastique ; sur la présence dans le récit de notions d'histoire de l'art – en particulier le rôle du tableau-actant⁶ ; sur l'expression de ses goûts et de sa sensibilité personnelle ; et enfin sur la qualité littéraire et l'originalité de l'écriture⁷. Ces critères ont permis d'apprécier les acquis en matière de savoirs savants et compétences sur les genres littéraires, dans le domaine de la construction d'une culture littéraire et picturale, dans l'affirmation d'une identité au sein d'une communauté discursive et dans la sensibilisation à des compétences langagières et linguistiques.

■ **La méthodologie de la recherche**

L'analyse des données s'est appuyée sur l'enregistrement vidéo du débat et sa transcription, ainsi que les fiches-observations de l'auditoire. L'analyse des images et des fiches-observations des élèves a conduit à appréhender l'efficacité du discours de l'intervenant sur ses pairs en relation avec les compétences sociales et civiques visées. La transcription des échanges a permis de déterminer leur volume – en nombre de signes graphiques comptabilisés – et d'explorer les entrées, langagière, cognitive, argumentative et linguistique. Le croisement de ces observables a ainsi favorisé l'objectivation des savoirs et des compétences disciplinaires construits par les élèves, d'articuler analyses quantitative et qualitative.

Notre objectif de recherche nous a fait privilégier l'investigation langagière et textuelle parmi les principes de l'analyse argumentative (Amossy, 2000). En effet, rôdés à l'exercice du débat, les élèves ont intégré les enjeux d'interlocution et se sont déjà approprié le genre du débat littéraire. Le dispositif est conçu pour encourager une posture réflexive qui invite à sonder principalement l'entrée dialogique et interactionnelle pour évaluer la qualité des savoirs et savoir-faire construits et lisibles dans le discours des intervenants. Ainsi, la dimension stylistique n'a pas été envisagée comme rhétorique de persuasion engagée par l'intervenant en direction de l'auditoire, mais comme discours réflexif sur la qualité esthétique des écritures commentées.

Les premières observations concernant la nature des arguments et leur tissage au sein du discours de chaque intervenant ont donné lieu à une typologie constituée de quatre arguments relevant de l'esthétique de la réception (Jauss, 1978) et de l'analyse structuraliste du récit (Genette, 1978 ; Todorov, 1978).

⁵ Consignes données pour la rédaction de l'écriture d'invention : Rédigez un conte fantastique en tenant compte des contraintes suivantes : A) Vous serez attentifs à respecter les caractéristiques génériques du conte et du fantastique. B) Votre protagoniste (héros ou héroïne) exercera une activité liée à la peinture (peintre, galeriste, restaurateur de tableau, expert, collectionneur etc.). C) Vous introduirez comme actant un tableau flamand, hollandais ou allemand existant et se rattachant à la période du XV^e au XVII^e siècle et vous intégrerez dans votre récit des notions d'Histoire de l'Art. D) Vous situerez l'action de votre histoire dans le monde contemporain.

⁶ Tableau-actant : comme les personnages ou les événements, les objets peuvent jouer un rôle d'actant – destinataire, destinataire, adjuvant, opposant, sujet, objet – dans le schéma actanciel d'un récit (Greimas).

⁷ Ce dernier critère, délicat à définir, a été construit au cours de la séquence portant sur le conte fantastique / la nouvelle d'art à l'époque romantique où les élèves ont étudié des œuvres de Balzac (*Le chef d'œuvre inconnu*), Gautier (*La toison d'or* ; *Onuphrius*), Hoffmann (*L'église des jésuites* ; *La cour d'Artus*), Poe (*Le portrait ovale*). La qualité littéraire de ces œuvres a été notamment travaillée par l'analyse précise du registre fantastique.

Argument psychoaffectif

L'argument psychoaffectif, traduit par l'identification au personnage, conduit l'élève à exprimer sa sensibilité personnelle. Il touche à la catharsis, à la propension du lecteur à s'identifier aux situations et aux « effets communicatifs » (Jauss, 1978).

Arguments d'autorité

Les arguments dits d'autorité – puisque fondés sur le réinvestissement des connaissances disciplinaires construites en classe – érigent le participant en critique éclairé, selon deux modalités :

- le réinvestissement des connaissances sur le genre narratif, les élèves proposant des remarques sur la structure du récit, sa fin (l'art de la chute) et le choix du point de vue narratif adopté ;
- le réinvestissement des connaissances sur le registre fantastique, la classe s'intéressant à l'habileté du scripteur à laisser son lecteur dans l'hésitation entre interprétation rationnelle et interprétation irrationnelle.

Arguments touchant au mythos

Les arguments touchant au mythos, à l'épaisseur culturelle du récit intégrant des notions d'histoire de la peinture permettent d'interroger le caractère composite d'un texte relevant du genre fantastique et de la nouvelle d'art.

Arguments portant sur la poétique du récit

Les arguments portant sur la qualité esthétique du récit appellent des remarques sur la qualité de l'écriture et sur la capacité du récit à stimuler ou non l'activité de lecture.

3. Résultats

L'élaboration d'une typologie des arguments avancés au cours du débat permet de rendre compte du volume discursif que leur consacre chacun des élèves intervenant (cf. figure 1) et de la manière dont se tissent les interactions au sein de la communauté d'échanges.

Figure 1 - Typologie des arguments avancés par les intervenants du débat

■ **L'engagement des élèves dans le débat :
analyse quantitative et qualitative**

Si la participation au débat des treize intervenants s'avère plutôt inégale, elle est néanmoins encourageante : deux élèves, Raphaël et Miléna, occupent des places dominantes ; huit (Lindsey, Shirley, Robin, Imen, Laurie, Julie, Delphine et Aurélie) interviennent relativement régulièrement ; et seuls trois lycéens (Adel, Florence et Christine) prennent très peu la parole. Signalons le cas particulier de Sonia qui, en dépit de sa fonction d'assesseur, est intervenue – modestement.

L'argument psychoaffectif, le plus immédiat, est curieusement très peu sollicité par les élèves qui participent peu. Régulièrement convoqué au début de la prise de parole, il fonctionne comme un moteur, particulièrement pour le discours de Shirley (cf. figure 1), où il joue le rôle d'un lanceur qui lui permet d'affirmer la légitimité de sa parole puis de produire des arguments plus décentrés. Deux de ses interventions sont caractéristiques à cet égard. Elle affirme en premier lieu : « *Moi je dirais L'aveugle peintre de François parce que déjà le personnage principal, un homme qui est un aveugle, cela touche plus, c'est assez original le personnage a des difficultés on est tous touchés, et fantastique parce il est aveugle qu'il arrive à peindre avec pas avec facilité, mais quelque chose d'assez, c'est naturel* ». Elle convoque en premier lieu l'empathie immédiate avec le héros avant de souligner ses aptitudes exceptionnelles comme ressort du fantastique. Enrichie par les échanges suivants avec ses camarades, elle prend de nouveau la parole : « *Moi je pense un peu comme Robin, que c'est pas, cela nous change, déjà que l'histoire, elle est pas, c'est pas souvent qu'on voit un aveugle dans des histoires, enfin des personnes handicapées, et que cela change, enfin, cette œuvre, elle est différente de toutes les autres, et c'est pour ça qu'elle serait mise parmi les premières, parce que elle est vraiment pas comme les autres, et c'est pour cela que cette fin étant différente de toutes, elle n'est ni dramatique ni pas dramatique, elle est originale, moi je dirais, même si il meurt, eh ben c'est pas grave* ».

L'argument compassionnel prend une portée plus générale : pour elle le choix d'un héros aveugle n'est plus simplement porteur d'affect mais devient un choix narratif original. Son jugement sur la fin de la nouvelle évacue même sa charge émotionnelle pour ériger l'originalité comme critère dominant.

Les participants les plus discrets investissent des arguments moins impliquants, plus proches du contrat scolaire initial, permettant de vérifier les acquis dans le domaine des savoirs savants : identification des caractéristiques du genre narratif et du registre fantastique (cf. figure 1). Les plus diserts circulent entre tous les arguments : ainsi les interventions de Miléna présentent-elles un équilibre significatif entre les différents types d'arguments mobilisés à bon escient en fonction de la nouvelle en débat.

Au niveau qualitatif, la valeur de l'argumentation s'avère très inégale selon les élèves. Les types d'arguments les plus sollicités restent l'argument psychoaffectif et l'appréciation du registre fantastique, renvoyant aux impressions de lecture immédiates. Aucune référence explicite aux textes littéraires étudiés en classe n'est effectuée : des rapprochements entre l'écrit d'élève et tel conte d'écrivain auraient pu être indiqués. Cette absence de référence intertextuelle peut s'expliquer de plusieurs manières : cette compétence relève d'une expertise qui ne peut pas être attendue chez tous les élèves de seconde ; le débat se situe dans une séance très décrochée de la séquence d'enseignement initiale ; la convocation des écrivains référents ne figurait pas explicitement dans les consignes données par le président de séance. Mais elle semble aussi liée au retrait de l'enseignante : l'initiative d'une régulation dans ce domaine ne pouvait relever de l'élève meneur de jeu. Un constat modère cependant cette conclusion déceptive : tous ont mobilisé au moins trois types d'arguments au cours du débat, et la plupart se montrent capables de circuler entre plusieurs arguments au sein d'une même prise de parole.

Il serait hasardeux d'affirmer que le dispositif agit favorablement sur la réduction des inégalités entre les lycéens et crée un espace d'expression orale plus équitable : signalons prudemment que si les trois petits parleurs de cette séance se montrent aux dires de l'enseignante très discrets dans le cadre du cours ordinaire, Aurélie et Imen, élèves également réservées, semblent trouver au sein de cette activité un cadre suffisamment sécurisant pour oser s'exprimer.

■ Stabilisation et stratification des savoirs

• Connaissances sur le genre narratif et le registre fantastique

Les remarques touchant au genre et au registre des écrits d'invention sont convoquées par l'ensemble des élèves. Cette attention aux formes discursives ne surprend pas dans une discipline dont la didactique et les *curricula* se sont récemment fondés sur la différenciation des genres discursifs, surtout au sein d'un enseignement qui, à l'entrée du lycée, vise à renforcer en ce domaine les acquis du collège. Aussi les intervenants, respectueux de la consigne « fonder son argumentation sur sa connaissance du genre du conte et du registre fantastique » manifestent tous le souci de réinvestir les connaissances disciplinaires construites dans le cadre scolaire. La mobilisation apparaît certes variée selon les élèves mais les trois entrées empruntées pour apprécier la forme discursive adoptée témoignent d'une certaine maîtrise des savoirs savants. La structure du récit est notamment régulièrement mise à l'épreuve (cf. figure 2).

Figure 2 - Examen des composantes du genre narratif

Ces données quantitatives reflètent la répartition des commentaires des élèves : « *je trouve en fait ce qui est bien dans ton histoire, c'est qu'il y a deux histoires parallèles, il y a l'histoire avec le tableau, donc la malédiction, et l'histoire d'amour entre les deux personnages* » pointe Miléna à propos de la nouvelle d'une de ses camarades.

De manière moins systématique mais cependant prégnante, le point de vue narratif est identifié comme le garant de la qualité et de la vraisemblance du récit : « *c'est la seule écriture d'invention qui a fait rentrer un tableau en lui-même comme personnage principal, j'ai trouvé cela très original et cherché* ». Une dernière composante, dans une moindre mesure, est également convoquée, le commentaire de la fin du récit, la qualité de la chute engageant l'impression finale du lecteur : « *par contre j'ai été un peu déçue par la fin de l'histoire, je m'attendais à quelque chose d'un peu plus, j'ai trouvé cela décevant que cela disparaisse, et puis qu'on en reste là* ».

L'examen du registre fantastique est tout aussi plébiscité que celui du genre narratif (cf. figure 1), pour les raisons didactiques et curriculaires évoquées précédemment.

Quantitativement, cet argument est le plus largement utilisé, même par les participants discrets. L'hésitation entre interprétation rationnelle et irrationnelle suscite les échanges les plus passionnés : le handicap du héros éponyme de *L'aveugle peintre*, auteur d'une parfaite copie d'un tableau de Van Eyck, constitue-t-il un élément narratif assez ambigu pour rester à la frontière entre rationnel et irrationnel ou faut-il admettre une invraisemblance impulsant un mouvement de bascule dans le merveilleux ? La présence d'un ami imaginaire créé par une enfant est-elle un indice suffisant pour assurer le registre fantastique de la nouvelle intitulée *Mystère* ? Adel, intervenant discret, ose ici la polémique contre son camarade Robin, plus à l'aise : « *je ne suis pas d'accord avec Robin comme quoi le récit de Florence est très fantastique, je trouve que c'est mystérieux, mais c'est pas vraiment fantastique* ».

- *Construction inégale d'une culture littéraire et picturale*

Les conclusions sur l'efficacité de la construction d'une culture littéraire et picturale sont plus mitigées. Au niveau pédagogique, l'enseignante s'est d'emblée déclarée déçue par la rareté des remarques des devisants sur les références picturales qu'il convenait de convoquer dans les écritures d'invention. Il est vrai que les productions écrites montraient initialement une certaine homogénéité textuelle, le genre fantastique étant de loin privilégié, celui de la nouvelle d'art moins investi. Cependant, des réécritures avaient été opérées pour rendre les récits plus composites et riches en références à l'histoire picturale : la plupart des élèves semblaient en capacité d'apprécier le tissage de l'intertextualité culturelle dans les productions de leurs camarades.

De manière plus scientifique, la recherche a permis de valider ce constat empirique mais aussi de le nuancer (cf. figure 1).

Moins de la moitié des intervenants convoquent le critère « réinvestissement des notions d'histoire de la peinture » comme pertinent, alors qu'il avait été explicitement pointé dans le cahier des charges de l'écriture d'invention. Force est de constater la fragilité de la maîtrise de ces notions et la réticence des élèves à juger de la qualité et de la validité des connaissances picturales informant le *mythos* des écritures d'invention de leurs camarades. Il est à craindre que le cahier des charges ait été cognitivement trop coûteux pour les élèves qui ont sacrifié cette entrée ; l'appréciation de la visée didactique apparaît hors du champ d'apprentissage – hors de la zone proximale de développement (Vygotski, 1934) – d'un élève moyen de classe de seconde. Une telle évaluation se révèle en effet très complexe et requiert des compétences de lecteur expert afin de repérer les emprunts à l'histoire de l'art, d'en apprécier la pertinence et de juger de l'habileté du scripteur à les intégrer dans la trame narrative. Le président de séance ne possédait pas l'expertise nécessaire pour guider les intervenants sur la voie de la consolidation de leurs savoirs dans ce domaine : le retrait volontaire de l'enseignante, qui aurait pu guider les élèves vers une analyse plus fine de ce que l'on pourrait nommer « l'interpicturalité » convoquée dans les textes, pose ici question.

Signalons toutefois que les quelques intervenants qui se sont aventurés dans une telle enquête ont su articuler connaissances sur la structure du récit et connaissances culturelles : « *La bibliographie était un peu lourde, mais d'un côté cela m'a touchée puisque cela prouve que pour*

son récit, elle s'est donné du mal, et qu'elle a fait une vraie recherche, sur justement l'histoire de cette œuvre et de son peintre » souligne finement Delphine.

- *Développement d'une sensibilité esthétique*

Les avancées sont plus sensibles et partagées concernant la construction d'une lecture personnelle autonome et d'une posture d'amateur éclairé s'appuyant sur des considérations d'ordre langagier et linguistique, qui s'intéressent à la fois aux procédés d'écriture et à leurs effets sur le lecteur (cf. figure 3).

Figure 3 - Qualités esthétiques de l'écriture d'invention

Le volume des remarques sur les qualités esthétiques de l'écriture d'invention, sur la capacité du récit à stimuler ou non l'activité de lecture, figure significativement en troisième position des arguments avancés, après celles sur le genre et le registre du récit (cf. figure 1). En outre, seules deux élèves s'en dispensent. Ce type d'observation en reste certes à des affirmations de valeur peu étayées : « c'est bien écrit », « c'était bien rédigé » ; un seul élève, d'ailleurs fort disert, Raphaël, s'est attaché à justifier ses observations en s'appuyant sur des relevés précis du texte produit. Cependant, plusieurs interventions ont pointé la tension de certains finalistes vers un modèle d'écriture littéraire : « elle a bien réussi à mélanger un peu les dialogues et la narration, cela a permis de le lire comme on lit un livre d'un écrivain qui a cela comme métier » approuve un lycéen.

- *Apprentissage de compétences sociales et civiques*

Les résultats permettent enfin de noter une certaine réussite dans le domaine de la maîtrise de la langue orale ainsi que dans la construction de l'identité de chacun au sein de la classe. Même chez les parleurs discrets, on observe des prises de parole longues, certes souvent maladroitement, mais qui dénotent un effort indéniable pour déployer des arguments et réinvestir des connaissances. La qualité d'écoute et le respect de la parole de chacun sont manifestes sur l'enregistrement vidéo comme l'attestent tous les signes para-verbaux. Le président de séance

se consacre à un rôle de distribution de la parole, de demande d'approfondissement ou de reformulation, sans jamais être obligé à quelque régulation. Ce dispositif apparaît comme la consécration d'une communauté discursive soudée, propice aux apprentissages pour chaque élève, en réussite comme en difficulté.

Les nombreuses interactions montrent la dimension prototypique du débat qui témoigne d'une routine efficace, progressivement mise en place par l'enseignante et mise à l'épreuve lors des précédents débats.

■ Le rôle des interactions orales dans la construction d'une lecture interprétative

- *La construction collective d'une lecture littéraire plus experte*

Au niveau quantitatif, l'analyse de la transcription montre que la grande majorité des interventions se tissent au sein du discours de l'autre : vingt-sept occurrences de formules prenant appui sur la prise de parole d'autrui ont été relevées ; seul un élève, Raphaël, ne cite jamais aucun de ses camarades mais c'est aussi le lycéen qui manifeste les compétences argumentatives les plus maîtrisées ; trois élèves ne rebondissent que sur une seule intervention ; tous les autres formulent explicitement accord ou désaccord avec au moins deux camarades différents. L'appui sur la parole de l'autre fonctionne dans la plupart des cas comme un lanceur qui introduit un argument complétant ou approfondissant l'intervention qu'il prolonge.

L'analyse qualitative d'un extrait précis du débat (cf. annexe 1) montre en effet comment les interactions favorisent non seulement la circulation entre les différents types d'arguments mais l'approfondissement de la lecture littéraire. Lors des échanges sur la nouvelle de Delphine, chaque intervenant s'appuie sur la remarque précédente de son camarade pour enrichir l'analyse. Sonia ouvre l'échange en s'intéressant aux caractéristiques génériques de la nouvelle, la structure du récit fondée sur une double intrigue, fantastique et amoureuse. Miléna prolonge et complète cette remarque en pointant sa forme cyclique et en amorçant l'étude du traitement de la temporalité narrative. Robin relaie à son tour cette analyse, restée à un stade assez descriptif, et en propose une interprétation : il montre que ces choix narratifs produisent des effets fantastiques. Raphaël enrichit alors cet apport en développant une argumentation d'une certaine ampleur, attentive à la qualité littéraire de la nouvelle : il complète l'analyse du registre fantastique effectuée par Robin en se référant au texte lui-même, relevant des procédés précis. Il dépasse enfin l'étude du seul registre fantastique en montrant que l'écriture joue aussi sur le registre ironique dont il met également au jour les procédés. La finesse de son argumentaire permet à Miléna de progresser par rapport à sa prise de parole initiale : à l'instar de Raphaël, elle explicite le jeu sur un registre subtil et difficile à appréhender pour un lecteur peu expert, l'humour. La dynamique de cet échange montre comment l'interaction, qui s'enclenche sur des arguments d'autorité – réinvestissement des connaissances sur le genre narratif et sur le registre fantastique – favorise progressivement l'émergence d'arguments portant sur la poétique du récit, signes d'un degré de maîtrise supérieur de la lecture littéraire.

- *Devenir un meilleur lecteur : la verbalisation d'une prise de conscience réflexive*

Le rôle indéniable du débat lui-même dans cette construction de compétences de lecture experte autonome se manifeste à l'occasion du vote final, qui permet de mesurer le cheminement intellectuel parcouru par les devisants. À l'ouverture du débat, un tour de table a été mené où chaque intervenant a exprimé ses préférences ; à l'issue des échanges, après le vote définitif, la question est posée de l'évolution des avis au cours du débat. Les changements se révèlent importants : seul un élève n'a pas modifié son choix initial ; six l'ont enrichi d'une deuxième option, et six autres – dont les deux participants qui ont montré le plus de compétences argumentatives – ont abandonné leur première sélection pour une nouvelle. Ainsi Miléna verbalise explicitement qu'elle a conscience, comme sa camarade Shirley, que l'interaction avec ses camarades a généré chez elle une lecture des nouvelles plus attentive et mieux informée :

« Moi, j'avais pas choisi *L'aveugle peintre*, mais comme Shirley lors des débats, je me suis rendu compte que je l'avais laissé de côté, alors qu'il était très intéressant, et pour *Mélancolie*, j'ai pas changé d'avis ». À l'issue du débat, deux écritures d'invention de qualité, *Mélancolie* et *La légende du tableau de Vermeer*, recueillent trois suffrages supplémentaires et leur reconnaissance devient plus manifeste ; trois autres, *L'Âme perdue*, *L'aveugle peintre* et *Mystère*, font l'objet d'une reconfiguration des votes sans que les changements leur soient défavorables ; une dernière nouvelle, *La jeune fille à la perle*, de qualité plus moyenne car de facture plus conventionnelle, se voit finalement disqualifiée avec la perte de quatre suffrages.

Ce constat atteste de l'efficacité d'un travail collaboratif entre pairs, porteur d'exigences cognitives de plus haut niveau que dans la situation du dispositif traditionnel d'enseignement au groupe classe (Crinon, Marin & Legros, 2002). Les élèves se sont appropriés au moins partiellement les critères du modèle de l'expert : la plupart des intervenants manifestent une véritable conscience métalinguistique favorisée par les échanges oraux ; ils ont su adopter une authentique posture d'amateur et de critique littéraire sensible à la qualité de l'écriture, à la mise en scène d'une lecture active plus experte, aiguillée par la confrontation à d'autres avis.

Conclusion

Cette étude exploratoire, qui nécessite un recueil de données plus vaste pour donner lieu à des résultats significatifs et généralisables, permet cependant de voir se dessiner une tendance forte à partir du corpus que nous avons analysé d'un point de vue quantitatif – le volume des diverses prises de parole de chaque contributeur au débat – et qualitatif – la pertinence et la circulation des savoirs et des savoir-faire investis lors des différents argumentaires avancés.

Le contexte de l'expérimentation conduite en situation écologique, en inscrivant la pratique réitérée du débat interprétatif et délibératif dans le cadre d'une activité de critique littéraire, a permis de familiariser les élèves d'une classe de seconde avec l'épistémologie implicite de la discipline littéraire. Le lien qu'il leur a été donné d'établir entre la lecture et l'interprétation d'un texte, l'élaboration des critères esthétiques, génériques et scolaires nécessaires à son évaluation et le discours délibératif permettant d'en rendre compte, ont mis en jeu des macrocompétences relevant de processus de traitement de l'information de haut niveau cognitif. Celles-ci s'avèrent d'autant plus importantes dans le *curriculum* de l'élève qu'elles supposent de sa part la mise en relation complexe de connaissances relevant de régimes et de registres de connaissances hétérogènes.

L'importance accordée au critère d'originalité d'un texte dans les jugements portés montre, pour certains des élèves – en nombre plus important que dans les classes à enseignement plus traditionnel – l'acquisition d'une compétence avérée à identifier les stéréotypes de genre permettant l'appréhension de l'écart à la norme qui signe l'inventivité et la créativité textuelles. La mise au jour des caractéristiques implicites de l'écriture d'invention intervient ainsi comme une propédeutique aux travaux d'écriture ultérieurs, ceux-ci présentant les marques d'une évolution des compétences des élèves ayant bénéficié du dispositif d'entraînement au regard des résultats obtenus en moyenne par des élèves de classes d'un recrutement comparable, ainsi que le montre une étude complémentaire en cours (cf. note 3).

Le dispositif a suscité, marginalement, des effets de régulation des écarts entre élèves, les plus réservés d'entre eux ayant réussi à faire valoir leur point de vue critique sur le texte de leurs pairs. L'exercice complexe de la parole à laquelle l'entraînement à ce type de débat conduit les participants favorise l'acquisition et la mobilisation en situation de compétences discursives, métadiscursives et socio-argumentatives instituant la communauté discursive de la classe (Bernié, 2001) en un espace d'apprentissages partagés, régulés et stabilisés.

Bibliographie

AMOSSY R. (2000), *L'argumentation dans le discours*, Paris, Nathan-Université.

BAUTIER É. & RAYOU P. (2009), *Les inégalités d'apprentissages. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, Presses Universitaires de France.

BAUTIER É. & GOIGOUX R. (2004), « Difficultés d'apprentissages, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, n°148, pp.89-100.

BERNIÉ J.-P. (2001), « Genres discursifs scolaires, genres de l'activité et conceptualisation », *Apprentissage, développement et significations*, J.-P. bernié (éd.), Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, pp.155-171.

CHABANNE J.C. & BUCHETON D. (2002), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, Presses Universitaires de France.

CRINON J., MARIN B. & LEGROS D. (2003), « L'impact de la collaboration à distance sur l'apprentissage des temps du récit au cycle 3 », *Actes de la conférence EIAH* (Environnements Informatiques pour l'apprentissage Humain), C. Desmoulins (éd.), Strasbourg, 15-17 avril 2003, pp.103-114.

DOLZ J. & SCHNEUWLY B. (2002), *Pour un enseignement de l'oral ; initiation aux genres formels à l'école*, Issy-les-Moulineaux, ESF.

GARCIA-DEBANC C. & PLANE S. (dir.) (2004), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, INRP, Paris, Hatier pédagogie.

GENETTE G. (1972), *Figure III*, Paris, Le Seuil.

HALTÉ J.-F. & RISPAIL M. (éd.) (2005), *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*, Paris, L'Harmattan.

JAUSS H.R. (1972), *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard.

LE MAREC Y., DOUSSOT S. & VEZIER A. (2009), *Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire, Éducation et didactique*, vol.3, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

RAYOU P. & VAN ZANTEN A. (2004), *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ?*, Paris, Bayard.

TODOROV T. (1971), *Introduction à la littérature fantastique*, Paris, Seuil.

VEYRUNES P. & SAURY J. (2009), « Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe : exemple d'un cours dialogué à l'école primaire », *Revue Française de Pédagogie*, n°169, pp.67-76.

VYGOTSKI L. (1997/1934), *Pensée et Langage*, Paris, La Dispute.

Annexe 1

Résumé du conte de Delphine intitulé *Mélancolie*

Gaëlle achète aux enchères pour le compte de son fiancé, célèbre collectionneur allemand installé à Paris, une excellente copie d'un autoportrait d'Albrecht Dürer. Un étrange vieillard la met alors en garde contre une malédiction pesant sur le tableau. La toile installée chez elle, elle se détend en savourant des tasses de café. Venue lui rendre visite, sa sœur écrase malencontreusement son chat. Le choc éprouvé par Gaëlle s'accroît à la vue du tableau, d'autant plus qu'elle découvre derrière la toile une inscription latine *Qui amat morietur, Celui qui aime, mourra*. Mais son fiancé se déclare ravi de la découverte d'une inscription qui donnera de la valeur au tableau. Contemplant le portrait, Gaëlle a l'impression fugitive qu'elle pourrait perdre son fiancé. La nuit, elle est victime d'une insomnie, obsédée par le regard étrange du tableau. Le lendemain, elle vaque à ses affaires tout en buvant du café. De nouveau angoissée à la vue du tableau, elle appréhende d'écouter un message en attente sur son répondeur : il l'informe que sa sœur vient d'être victime d'un grave accident de voiture. A l'hôpital, elle apprend qu'elle survivra mais restera paralysée. Son fiancé la soutient dans cette épreuve mais elle a de nouveau du mal à trouver le sommeil.

Un mois s'écoule sans nouveau drame. La jeune femme reste cependant hantée par les yeux du tableau et son inscription. Dans l'attente de sa revente prochaine, elle évite de le regarder. Pourtant, après avoir absorbé de nombreuses tasses de café, elle ne peut s'empêcher de croiser le regard du portrait : une vision d'horreur s'impose à son esprit, celle des yeux de son fiancé avec ses cheveux bruns baignant dans son sang. Traumatisée et prostrée, elle répond au téléphone : on lui annonce la mort de son fiancé, le crâne fracturé. Désespérée, elle se tranche les veines devant le tableau.

Deux mois plus tard, sa sœur vend le portrait à un jeune collectionneur. Un vieillard l'attrape alors par le bras...

Extrait du débat correspondant

Sonia : alors Delphine / j'ai bien aimé ton histoire / je trouve en fait ce qui est bien dans ton histoire / c'est qu'il y a deux histoires parallèles / il y a l'histoire avec le tableau / donc la malédiction / et l'histoire d'amour entre les deux personnages

Miléna : je vais essayer de revenir sur la forme du récit / j'ai trouvé cela agréable à lire parce que cela forme vraiment un cercle / ça a été fait exprès je pense / et le fait qu'à la fin il y a un nouveau jeune homme qui vienne acheter ce tableau nous montre /on connaît la suite de l'histoire quoi / ça va se reproduire exactement pareil / et il y a une chronologie qui est très très bien faite dans ton dans ton récit / et cela donne envie de le lire

Cyril : oui Robin ?

Robin : je suis d'accord avec Miléna / il est très bien structuré / et quand à la fin quand on voit que quelqu'un va racheter le tableau / on imagine que ça va se passer pareil / on n'est pas sûr / c'est aussi une fin ouverte / et cela permet au récit de multiplier les faits fantastiques

Delphine : J'apprécie beaucoup ce qu'ils ont dit mais étant donné que c'est mon œuvre / j'ai rien de particulier à dire

Cyril : Raphaël ?

Raphaël : Ben / c'est très plaisant à lire / et il y a aussi une petite pointe d'ironie dans le fantastique / c'est que / au début on se repère avec les tasses de café / en fait / telle heure telle tasse de café / et tout et donc après / au fur et à mesure du texte / elle dit d'abord l'heure et après la quantité de café qu'elle a ingurgité /et donc on commence à plus se référencer par rapport au nombre de tasses de café plutôt qu'à l'heure / sinon pour annoncer les drames et les décès / les petits drames / ce qui fait un peu fantastique / c'est que c'est pas vraiment elle qui les découvre / ou alors une personne qui le lui dit / c'est que c'est par le biais du téléphone / à chaque fois / quand il y a un malheur comme ça / c'est la personne qui l'apprend par une autre personne / ou alors on l'apprend on ne sait pas comment / alors que là on a un éclairage sur le lien / et sinon y a la répétition des faits étranges au tout début et à la toute fin qui structure le récit avec le vieux monsieur verdâtre qui saisit le bras de l'acheteur / voilà

Cyril : Miléna ?

Miléna : simplement je trouve /dans le récit / il y a une petite note d'humour sympathique / parce que c'est assez comique / et par exemple / quand il y a le chat qui s'est fait écraser / c'était en fonction par exemple des tasses de café / il y a une sorte d'humour / qui est aussi sympa à lire