



La gestion didactique des situations d'argumentation orale

Marc Weisser

► To cite this version:

Marc Weisser. La gestion didactique des situations d'argumentation orale. Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle : revue internationale, CERSE, Université de Caen, 2003, p. 49-76. <hal-00493116>

HAL Id: hal-00493116

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00493116>

Submitted on 18 Jun 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Marc Weisser
Laboratoire d'Intelligence des Organisations
Université de Haute-Alsace
EA 2182 IUFM d'Alsace

Résumé : *le recours à l'argumentation orale en classe résulte à la fois d'une injonction institutionnelle et d'une nécessité épistémologique. Mais la gestion des moments de débat n'est pas un exercice familier pour nombre de praticiens. Cette étude a pour but de mieux cerner le rôle de l'enseignant au cours de discussions heuristiques / herméneutiques : par rapport à l'élève (types de reformulations, définition du contrat didactique), par rapport à la classe (répartition des places discursives, circulation thématique), par rapport au savoir (construction du faisceau d'objet).*

Mots clés : *oral ; argumentation heuristique ; argumentation herméneutique ; logique naturelle ; gestion de la classe.*

Paru in *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle* n°36/3, U. Caen, pp. 49-76, 2003.

1. Argumenter à l'école

1.1. Une question d'actualité.

Les Instructions Officielles de l'école française mentionnent fréquemment l'intérêt qu'il y a d'initier les élèves à la pratique de l'argumentation. Cela est vrai à l'école élémentaire :

- Cycle III, français : « exposer son point de vue et ses réactions dans un débat en restant dans les propos de l'échange » (MEN 2002a-193), « participer à un débat sur un texte littéraire » (ibid., 173), « saisir l'enjeu d'un échange, (...) questionner à bon escient, (...) s'inscrire dans la conversation » (ibid., 170) ;
- Cycle III, sciences : « participer activement à un débat argumenté pour élaborer des connaissances scientifiques » (ibid., 175).

Et cela le demeure dans l'enseignement secondaire :

- « justifier son point de vue, (...) construire des déductions logiques, des hypothèses argumentées » (MEN, 2002b-36) ;
- français : « intervenir dans un débat pour exposer une opinion et réfuter d'éventuelles objections » (ibid., 74) ;
- sciences : « se poser des questions, émettre des hypothèses, (...) savoir tirer des conclusions » (ibid., 131).

Toutes ces injonctions institutionnelles préconisent des activités langagières qui relèvent du domaine de l'argumentation, si on comprend cette dernière comme "une activité qui vise à intervenir sur les idées, les opinions, les attitudes, les sentiments ou les comportements de quelqu'un ou d'un groupe de personnes" (Grize, 1996-5). Exposer son point de vue,

questionner, se justifier à son tour, tirer des conclusions pour les soumettre à autrui, ... : toute une variété d'interventions possibles qui réalisent le processus argumentatif, qui provoquent petit à petit l'évolution d'une pensée.

La mise en application des textes réglementaires ne va cependant pas sans soulever de nombreuses questions de la part des praticiens et des formateurs, tant le domaine de l'argumentation est vaste, relevant d'approches différentes (linguistiques, rhétoriques, épistémologiques).

Nous nous proposons dans cet article de restreindre notre étude aux *situations d'échanges oraux à visée argumentative*, en définissant un *argument* comme « tout segment qui appuie [était] un autre segment, que ce soit par une relation de causalité, de finalité, d'exemplification, de restriction, ... » (Golder 1996-55). Et nous appellerons *discussion* l'ensemble de l'interaction verbale orale polygérée qui s'établit à propos d'un thème général qui fait problème.

Dans une telle interaction orale, les interlocuteurs se répartissent certaines *places discursives* (Cosnier et Kerbrat-Orecchioni 1997-317 et ss.) qui témoignent de leur statut de dominant ou de dominé. La « position haute » revient à celui qui définit le *mode discursif* de l'interaction, c'est-à-dire ici qui transforme une simple conversation en discussion, à celui qui assure la *progression thématique*, du choix du sujet général à la conclusion, en passant par les focalisations successives sur différents sous-thèmes.

En situation scolaire, on s'attend à ce que cette place préférentielle soit occupée par l'enseignant. De fait, et a minima, tout di-logue entre deux élèves doit être considéré comme un tri-logue, pour peu qu'il se déroule en présence du professeur, même si ce dernier ne prend pas la parole : ce qui s'échange là est surdéterminé par l'institution. Rien cependant ne force l'enseignant à tenir à tout prix la position haute d'*expliquant* : le rapport au savoir ne s'établit pas obligatoirement du maître vers l'élève, ce dernier peut aussi se voir reconnu le pouvoir d'*exposer* un savoir, ou encore celui de *questionner* le savoir d'autrui. Une asymétrie existe donc entre les acteurs en présence, mais ses caractéristiques ne sont pas immuables. C'est sur ce rôle du professeur dans les échanges argumentatifs oraux que nous désirons porter notre réflexion.

La communication scolaire est un processus finalisé, c'est-à-dire qu'elle est autorisée et même provoquée par l'enseignant en ce qu'elle lui semble constituer au moins un bon moyen pour atteindre certains objectifs¹. Le contrat didactique prévoit donc qu'une discussion qui a lieu en classe est orientée vers un but précis. Ce but est une entité biface : d'un côté, un aspect explicite, le projet de l'élève (résoudre un problème, fabriquer un objet, organiser une rencontre, etc.), de l'autre, un objectif d'apprentissage, souvent implicite, retenu par l'enseignant (rendre les élèves capables de séparer des variables, de respecter un cahier des charges, de planifier un déplacement, etc.). Ce qui n'empêche pas qu'en de nombreuses circonstances, ces deux intentions ne se recouvrent. Une telle approche des discussions entre élèves est proposée par Garcia-Debanc (1996), qui insiste sur l'importance de la situation mise en place : but du débat, données de départ, rôle de l'enseignant. C'est ce dernier aspect que nous allons tenter de préciser.

Habituellement, dans ce qu'il est convenu d'appeler le « cours dialogué », faussement assimilé à la maïeutique socratique, on observe une structure ternaire des échanges :

1. Question de l'enseignant

¹ On peut aller plus loin en considérant le débat comme une *nécessité* de la construction du savoir à l'école.

2. Réponse de l'élève
3. Evaluation de l'enseignant
 1. Nouvelle question de l'enseignant
 2. Réponse de l'élève
 3. Etc.

Dans une telle forme de discussion, c'est le professeur qui gère seul la planification et la finalisation de l'interaction : lui seul sait où il veut emmener la classe, lui seul a une représentation complète du but visé, ainsi que des étapes à franchir successivement. Les élèves quant à eux parent au plus pressé en activant la coutume scolaire (deviner ce qu'attend le maître, essayer toutes les réponses imaginables, ne pas laisser de vide, ... cf. François 1990).

Nous montrerons pour notre part qu'il existe une voie moyenne, entre ce guidage excessif et, à l'opposé, une mise en retrait complète de l'enseignant. Quelle peut être son action sur l'axe des modèles intellectifs (apprendre des savoirs sur le monde), sur l'axe de l'interlocution (apprendre à communiquer à propos de ces savoirs), pour faciliter les apprentissages ? Comment amener les élèves à (re-) produire par eux-mêmes des connaissances disciplinaires ou langagières tout en les *guidant* dans leur exploration d'un domaine donné ?

Un certain nombre d'auteurs se sont penchés sur l'organisation de *débats* en classe. Nous retiendrons les propositions de Golder (1996), et de Dolz et Schneuwly (1998).

Ces derniers définissent trois formes didactiques pertinentes (28 et ss.) :

- le débat d'opinion, qui vise à influencer la position d'autrui : « Pour ou contre la mixité ? » ;
- la délibération, dont le but est la prise de décision : « Où aller en voyage de fin de scolarité ? » ;
- le débat à fin de résolution de problème, dans lequel ce ne sont pas des opinions qui s'opposent, mais des (quasi-) savoirs : « Pourquoi le buvard collé au fond d'un gobelet immergé n'est-il pas mouillé ? ».

Ils retiennent la première de ces formes pour leur *didactique des oraux formels*, en ce qu'elle leur apparaît « la moins incrustée dans les activités spécifiques de la classe (...), et par conséquent, la plus facile à travailler pour elle-même. » (Ibid.)

Golder partage leur position (1996-33) : les systèmes de valeurs des locuteurs sont pour elle plus « discutables » que les problèmes technico-scientifiques. Pour cette raison, elle travaille sur des thèmes comme les différences garçons – filles (1993-364), ou le déplacement de cours du samedi au mercredi (1992a et b ; 1996-140 et ss.).

Nous aimerions prendre nos distances par rapport à ces choix. Concevoir les problèmes technico-scientifiques comme n'ouvrant pas un espace de discussion pourrait éventuellement se concevoir s'agissant du monde adulte, ou mieux, des différents « mondes » des experts : le savoir savant s'y construirait en obéissant à des règles relativement strictes, qui appartiennent à la logique formelle (Golder 1996-35). Mais les travaux des épistémologues, depuis Kuhn et Feyerabend jusqu'à plus récemment Galison (2002) nous montrent bien que là aussi, le débat, la confrontation d'arguments sont de mise. Et que dire des sciences humaines ou de la critique (littéraire, artistique), qui appartiennent elles aussi à ce domaine technico-scientifique, ou plus largement, au discours rationnel.

Cela nous semble encore plus sujet à caution si nous nous plaçons au sein d'une institution regroupant élèves et enseignants, ce que signale d'ailleurs Golder (1996-36) : « Pour les enfants, des problèmes relevant pourtant de la logique formelle sont traités comme

relevant de la logique naturelle. » Une question scientifique ne devient-elle pas éminemment «discutable » parce que justement les apprenants ont ... à apprendre à y répondre ? La discussion ne va-t-elle pas trouver plus facilement à s'alimenter si on se place résolument dans un *cadre disciplinaire*, qui a un référent repérable, des méthodes spécifiques de validation d'hypothèses, et que les élèves ont déjà commencé à explorer durant leur scolarité ? Autrement dit, un élève n'est-il pas plus expert, n'est-il pas mieux armé pour débattre de problèmes technico-scientifiques (en allant jusqu'aux sciences humaines et à la littérature) que de problèmes de société comme ceux évoqués plus haut ? ² (voir Fabre 1999-177 et ss., Orange 2002)

1.2. Nos options.

Nous avons par conséquent choisi de retenir pour la présente étude un corpus composé d'une *discussion heuristique*³, c'est-à-dire ayant vocation à modifier le statut épistémique, la valeur de vérité de propositions énoncées, et d'une *discussion à visée herméneutique*, qui a pour but de confronter et d'affiner les interprétations d'un texte littéraire. La première de ces interactions porte sur le thème de la Matérialité de l'air. Trois manipulations ont été décrites à une classe de CM2 (voir en annexe), et l'enseignant a demandé ensuite aux élèves de débattre des résultats prévisibles. La séquence s'est poursuivie par la réalisation effective des trois expériences et l'analyse des phénomènes observés. La seconde quant à elle fait suite à la lecture d'un conte de Michel Tournier, *Pierrot ou les Secrets de la Nuit* : les élèves ont été invités à écrire individuellement ce qu'ils pensaient des réactions des personnages, puis à en discuter tous ensemble (voir Weisser 2000).

Ces situations dans lesquelles un savoir, une interprétation font débat nous apparaissent comme particulièrement propices à l'ajustement réciproque des significations. Il ne s'agit plus de rallier autrui à ma position en essayant de l'influencer au plan des valeurs, mais de construire ensemble une connaissance, ou du moins de progresser ensemble dans la résolution d'un problème en éliminant un certain nombre de possibles.

Le travail de négociation est fondé sur la déformabilité de la signification par le biais des échanges intersubjectifs, et relève de ce que Grize appelle *schématisation* : « Une représentation discursive orientée vers un destinataire de ce que son auteur conçoit ou imagine d'une certaine réalité », une façon de «faire voir quelque chose à quelqu'un » (1996-50).

Dans le cas qui nous occupe, le savoir faisant initialement défaut à tous les apprenants, la représentation discursive en question est co-construite par l'ensemble des interlocuteurs prenant part à la discussion ; il s'agit bien alors d'un échange où chacun expose ses arguments, réagit à ceux de ses pairs, dans un effort de gestion d'un terrain commun. Et cet espace de négociation est lui-même constamment redéfini, à mesure que l'on explicite (et éventuellement, s'accorde sur) ses connaissances, croyances, hypothèses. Ce processus de schématisation s'appuie sur des savoirs disciplinaires, sur des faits empiriques établis dans le respect de règles méthodologiques qui sont elles aussi objets d'apprentissage.

Il est alors possible de repérer dans les propositions énoncées au cours de la discussion quels choix lexicaux et syntaxiques ont été opérés par les différents locuteurs pour amener leurs auditeurs à comprendre, et pourquoi pas à partager leur représentation du réel, leur

² Il existe d'ailleurs toute une série d'études dans lesquelles la littérature de jeunesse est utilisée comme médiation pour aborder les questions de l'existence quotidienne (voir par exemple Weisser 2000, Weisser 2002).

³ Corpus disponible chez m.weisser@uha.fr

solution au problème. Ce qui se dit dépend ainsi à la fois du contenu cognitif que l'on désire présenter, et de l'effort auquel on consent pour rendre ce contenu acceptable par les pairs.

Grize (1990-39) distingue trois plans dans tout processus de schématisation :

- *plan cognitif* : les informations qui constituent le *faisceau d'objet*, c'est-à-dire l'ensemble des aspects «normalement» attachés à un objet (en fait, ce qui se négocie dans la discussion que nous étudions) ;
- *plan argumentatif* : la mise en scène de ces informations (conclure, évaluer, distinguer, répéter, etc.) ;
- *plan rhétorique* : les procédés par lesquels les locuteurs indiquent la perception qu'ils ont des places discursives qu'ils occupent.

Les instructions émises en direction d'autrui relèvent de ces deux derniers plans. L'analyse d'un tel corpus est donc une opération complexe, puisque le contenu cognitif n'existe qu'à travers la présentation qui en est faite, et que l'échange qui s'ensuit a vocation à l'amender. Toute intervention de l'enseignant qui répond à des préoccupations sur l'axe de l'interlocution aura par conséquent des effets sur celui des modèles intellectifs, et inversement. Il nous semble illusoire de vouloir modifier (ou amener quelqu'un à modifier) un savoir en espérant pouvoir faire l'impasse sur la prise en compte des attentes de notre interlocuteur.

Comme on le voit, l'organisation de moments d'argumentation n'est pas chose aisée. Elle se heurte en définitive à trois obstacles (cf. Treignier et al., 1990) que nous avons déjà évoqués :

- « un obstacle sociolinguistique : une conception élitiste de la communication scolaire qui détermine les rôles locutoires premiers et seconds (...)
- un obstacle pédagogique : une conception générale (...) qui organise l'acquisition du savoir non comme une construction par confrontation, mais comme une redite du savoir sous le questionnement de celui qui sait ;
- un obstacle didactique : une conception de l'acquisition du langage exclusivement centrée sur l'interaction avec l'adulte posé en modèle langagier. »

Surmonter ces obstacles suppose de modifier le rôle de l'enseignant :

- qu'il contribue à éviter que les places discursives ne deviennent définitives ; tous les élèves doivent savoir qu'ils ont droit à la parole, et qu'ils ont droit aux mêmes actes langagiers : questionner, mettre en doute, évaluer, ... ;
- qu'il conserve une *neutralité cognitive* tout au long de la discussion, afin d'éviter que les élèves ne remplacent le raisonnement argumenté disciplinaire par une simple activation de la coutume scolaire (se confronter aux faits et aux pairs au lieu d'essayer de deviner ce qu'attend l'enseignant) ;
- qu'il n'exige pas une hyper-correction des énoncés (conception de l'oral comme ressortissant aux mêmes règles que l'écrit), ce qui inciterait les élèves à être plus attentifs à la forme de leurs messages qu'à leur ouverture vers autrui.

Pour étudier la faisabilité et les effets de cette autre approche des fonctions de l'enseignant, nous avons constitué un corpus expérimental dans les conditions suivantes : toutes les discussions observées (parmi lesquelles les deux qui nous serviront d'exemple) sont organisées dans un domaine disciplinaire précis et s'inscrivent dans une séquence d'apprentissage dont elles ne constituent que l'une des phases. Elles sont donc préparées en amont, exploitées en aval, parfois reprises dans un second temps ; elles comportent en conséquence un enjeu discursif connu des élèves, en général repéré par eux à partir d'une

situation-problème. Elles concernent toujours une classe dans son ensemble, sous la conduite de son enseignant, et y constituent un type d'activité habituelle : de nombreux moments d'argumentation heuristique / herméneutique sont vécus par les mêmes élèves, dans plusieurs disciplines (Cycle III, CM2, enfants de 9 à 11 ans).

Ce domaine de l'argumentation disciplinaire a déjà été exploré par Nonnon (1996) ; mais son analyse porte sur un groupe restreint de quatre élèves, qui discutent tout en manipulant (problème de levier). Nous nous focaliserons quant à nous sur les interventions de l'enseignant⁴, et ce selon trois axes : la position de l'enseignant par rapport à l'élève, par rapport à la classe, par rapport au savoir. Ce découpage nous semble pertinent d'un point de vue didactique : nous tenterons de montrer que les énoncés du professeur présentent des caractéristiques différentes selon qu'il s'adresse à un individu isolé ou au groupe dans son ensemble, et nous terminerons par une synthèse sur les aspects proprement cognitifs de la gestion des débats par cet expert qui feint d'avoir tout à découvrir.

2. Le rôle de l'enseignant.

2.1. Par rapport à l'élève.

Comme nos hypothèses théoriques nous le laissent prévoir, dans le corpus que nous étudions, l'initiative ne revient pas forcément à l'enseignant, qui questionnerait l'élève avant de l'évaluer.

Toute une série d'énoncés en particulier met en scène des *reformulations* : l'enseignant reprend par son discours ce que vient de dire l'élève. Ces reprises prennent des formes diverses.

Dans un certain nombre de cas, le professeur répète littéralement des éléments de l'énoncé de l'élève :

Jessica : « Ben quand on ira sous l'eau, il y aura de l'air qui va monter, puisqu'il y aura de la pression. »

Enseignant : « Oui : l'eau va monter ... » (discussion Matérialité de l'air⁵)

(...)

Alex : « Dès qu'on met le gobelet verticalement, eh ben, c'est obligé qu'il y a de l'eau qui entre dans le gobelet. »

Enseignant : « Oui : l'eau va entrer dans le gobelet... » (Ibid.)

On remarque d'emblée que l'enseignant se place du point de vue d'une absolue neutralité cognitive : il ne croit à aucun moment que l'eau va effectivement pénétrer dans le gobelet immergé ; ce qu'il affirme à chaque fois, c'est que, oui, l'élève a bien dit cela. Son but est en fait de renvoyer à la classe la proposition d'un élève, afin qu'elle soit non seulement prise en considération, mais de plus discutée, critiquée. Et comme il ne reprend qu'une partie de

⁴ Pour un examen plus complet de la question, se reporter à la recherche INRP n°00/04/30015 à laquelle notre équipe du LIO / UHA a participé.

⁵ Les expériences auxquelles se réfèrent les élèves, effectivement réalisées dans la suite de la séquence d'apprentissage, sont décrites en annexe.

l'énoncé, il *focalise* l'attention de tous. En même temps, ce genre d'intervention a pour effet de valoriser aux yeux de son auteur la proposition qu'il vient d'émettre : nous retrouvons là l'une des formes de l'étayage chez Bruner, l'*enrôlement* (1983-277 et ss.) par lequel on recherche l'adhésion de l'apprenant à la tâche qui lui est proposée.

Mais la reformulation prend souvent quelques libertés par rapport au texte initial. En introduisant d'une part certaines *modifications lexicales* :

Hélène : « L'eau, elle monte et puis euh ... et après euh ... elle pousse l'air et puis après, ça va au ballon. »

Enseignant : « Ca fait gonfler le ballon. Bien ... » (ibid.)

(...)

Morgan : « Ben en fait, l'entonnoir, là, il sert à ... quand on met une bouteille avec un petit trou comme ça ... »

Enseignant : « Un petit goulot ... » (ibid.)

Cette exigence de précision lexicale peut d'ailleurs être progressivement dévolue à la classe, comme le montre cet exemple :

Teddy : « Moi, je dis que le ballon, il va se gonfler à cause de la pulsation d'air. »

Enseignant : « A cause de la pulsation d'air ... Est-ce que quelqu'un a un autre mot ? »

Morgan : « Ben en fait, il y aura une pression. »

La visée ultime des interventions magistrales de ce type n'est pas de parvenir à une sorte d'hyper-correction de l'oral ; elle est bien plutôt de pousser l'élève vers plus de précision dans les termes : les deux modifications introduites par le professeur (aller → gonfler ; trou → goulot) consistent en une *spécification* lexicale (passage d'un genre sur-ordonné à une espèce sous-ordonnée). C'est un premier pas dans la mise en scène argumentative des énoncés de l'apprenant : pour avoir une chance de voir la proposition qu'il désire leur soumettre étudiée par ses pairs, il faut qu'elle soit compréhensible ; et le grand nombre d'interlocuteurs potentiels auxquels on s'adresse (classe complète) nécessite de passer des déictiques et des gestes les accompagnant (« le petit trou de la bouteille, là... ») à des expressions qui s'abstraient plus facilement du contexte matériel immédiat.

Dans la même intention, l'enseignant va aussi prendre à sa charge d'autre part des *ajustement syntaxiques*. Bien évidemment, cette nouvelle forme d'étayage qui consiste à maintenir l'orientation de l'activité, ici discursive (Bruner 1983-277 et ss.), n'est assurée par l'adulte qu'aux moments où il se rend compte que l'élève ne l'a pas fait, ne va pas le faire, et que cela risque d'induire des quiproquos chez ses auditeurs :

Morgan : « L'eau montera. Dans l'entonnoir. Et après, elle descendra. Elle passera d'abord dans l'entonnoir, et après dans la bouteille. »

Enseignant : « Voilà. Alors, je répète : Morgan a dit : si on verse beaucoup d'eau, ça va remplir l'entonnoir, *donc* l'eau va monter dans l'entonnoir. *Et après*, l'eau va s'écouler dans la bouteille. » (ibid.)

Sur cet exemple un peu plus complexe, nous observons entre autres :

- une opération de prise en charge énonciative par délégation : « Morgan a dit », qui vise à rendre un énoncé à son propriétaire, pour bien marquer par là qu'il est discutable : ce n'est pas la Science qui s'exprime, mais un pair, à propos de science ;
- une opération de spécification lexicale : « elle *pass*e dans la bouteille » → « elle *s'écou*le dans la bouteille » ;

- et enfin, une reprise au plan syntaxique par l'introduction de « donc » : une relation de causalité, sous-entendue par l'élève, est ainsi explicitée et, partant, soumise à d'éventuelles contre-argumentations.

Cette même volonté de clarification envers autrui se perçoit dans l'exemple suivant (discussion Pierrot ou les Secrets de la Nuit) :

Julie : « Moi, je pense qu'au début, elle croyait que les couleurs d'Arlequin, c'était des vraies, je pense. Ca la changeait, parce qu'avec Pierrot, elle avait que du noir. Elle aimait bien. »

Enseignant : « Colombine aimait bien, parce que ça la changeait de ce qu'elle connaissait d'habitude. »

L'intervention de Julie est typique des situations d'oral réel, qui saisissent la schématisation en train de se faire, les arguments au moment où ils apparaissent à l'esprit de l'élève. Le rôle de l'enseignant n'est alors que de remettre dans un ordre plus canonique les différents éléments qui viennent d'être énoncés :

- la « conclusion », qui comme dans nombre de passages argumentatifs oraux précède la justification (Adam 1992-105 et ss.) : « Colombine aimait bien » ;
- le lien logique : « parce que », qui pointe une relation causale de sens opposé à ce qu'on obtient avec le connecteur « donc » (cf. ci-dessus) ;
- l'argument qui était la conclusion : « ça la changeait ».

Point intéressant : c'est l'élève elle-même qui effectue les opérations de prise en charge (contrairement à Morgan), et de multiples fois : « Moi », « je pense », « je pense ». L'enseignant va par conséquent s'en dispenser, un peu comme s'il enchâssait son propre discours dans celui de l'élève : par sa bouche, c'est toujours encore Julie qui parle, il n'est que l'énonciateur, mais non le locuteur qui endosse la responsabilité de ce qui se dit.

Par ces différents types d'interventions, l'enseignant tente d'attirer l'attention de l'élève considéré individuellement sur la nécessité qu'il y a de prendre en compte ses interlocuteurs : être tout d'abord soucieux de présenter des arguments qui viennent appuyer sa thèse sous une forme intelligible (ajustements lexicaux et syntaxiques), les exprimer ensuite de façon à *ouvrir* le débat, à préserver un espace de discussion (opérations de prise en charge énonciative, de modalisation).

On peut se demander si les élèves sont sensibles à ces infléchissements que l'enseignant fait subir à leur discours. Un premier élément de réponse a été évoqué dans ce qui précède (Julie) : au fur et à mesure que de telles discussions sont organisées en classe, les élèves finissent par recourir d'eux-mêmes à ces opérations discursives.

Il est possible par ailleurs d'approfondir cette interrogation en partant à la recherche à travers notre corpus de structures ternaires d'un type nouveau : alors que d'habitude, le fonctionnement du cours dialogué engendre la succession déjà mentionnée Enseignant → Elève → Enseignant, voyons s'il n'existe pas ici des situations dans lesquelles ce sont à l'inverse les énoncés d'un même élève qui encadrent une intervention magistrale :

Nathalie : « C'est la bouteille, au début, quand on l'a plongée dans l'eau, on ... elle avait emporté un petit peu d'air qui a gonflé le ballon après. »

Rose : « Pareil ! »

Enseignant : « Redis-nous ça, avec tes mots à toi. »

Rose : « Ben, dans les trois expériences, il y a de l'air. Dans la deuxième expérience, ben l'air rentre quand on met la bouteille dans le seau. Avant qu'elle soit dans l'eau, elle contient déjà de l'air. » (discussion Matérialité de l'air)

Rose est l'une de ces élèves qui, tout en étant relativement discrets quand il s'agit de prendre la parole, n'en restent pas moins attentifs à l'évolution du débat. Par sa première intervention, elle marque à la fois qu'elle estime avoir compris l'énoncé de Nathalie, et qu'elle s'accorde avec elle quant à l'argument avancé : une bouteille « vide » contient en fait de l'air, *donc* le ballon va se gonfler par la suite. L'intervention de l'enseignant a une visée double : lui demander de reformuler cette explication (peut-être pour en vérifier la compréhension, peut-être pour l'entraîner à la prise de parole), mais aussi tenter de faire progresser la schématisation de la classe dans son ensemble.

En effet, toute reformulation ne nous en apprend-elle pas un peu plus ? N'est-elle pas la marque d'un éclairage individuel quelque peu différent ? C'est en tout cas ainsi que Grize (1996-68) aménage le schéma de la communication classique : à un moment donné, le (un) récepteur *reconstruit* l'offre de schématisation qu'il vient de percevoir. Et c'est ce que fait Rose :

- elle *généralise* tout d'abord la remarque de sa camarade : « dans les trois expériences » ;
- elle précise les *causes* du phénomène qui vient d'être décrit : « l'air rentre quand on met la bouteille dans le seau » ;
- elle *reformule* la conclusion : la bouteille « contient déjà de l'air ».

Soulignons au passage que la modification lexicale mène à un énoncé sans doute plus acceptable au plan scientifique : la bouteille n'*emporte* pas de l'air, comme si elle était mue par une volonté dépendant des circonstances (obstacle animiste ?), mais elle en *contient*, de toute façon, quel que soit le traitement qu'on lui réserve ultérieurement.

Sur cet exemple, une discrète intervention de l'enseignant a permis à une élève assez effacée de « signaler les caractéristiques dominantes » (Bruner 1983-277 et ss.) communes à trois dispositifs expérimentaux, en d'autres termes, de prendre en charge l'*étayage* de ses camarades. En même temps et d'un point de vue rhétorique (Grize 1990-39), elle a été placée en *position discursive haute*, puisqu'elle a d'un même mouvement pris et conservé la parole, marqué un certain nombre de conclusions en généralisant une remarque précédente et, par conséquent, émis une proposition de *clôture* à propos d'un sous-thème donné, action réservée à ceux qui dirigent une discussion et / ou veulent se présenter comme tels. Ici encore, un bénéfice d'ordre cognitif (généraliser, abstraire) se double d'un progrès sur le plan communicationnel (négocier une nouvelle place discursive, clore un moment d'argumentation), l'élève est à la fois motivé par un accroissement de ses connaissances disciplinaires et par un surcroît de reconnaissance sociale, ce qui la pousse à s'investir toujours davantage dans la résolution du problème qui a été soumis à la classe.

Un autre exemple va nous montrer l'efficacité didactique de ces interventions ponctuelles, minimalistes de l'enseignant : quand un élève commence à comprendre quelque chose (un phénomène physique dans ce cas), il suffit d'une légère impulsion pour lui permettre d'énoncer un savoir naissant :

Morgan : « Moi, je suis un peu d'accord avec Dimitri : c'est parce que ... quand on va le plonger, il y aura un peu d'eau qui va monter, mais le buvard, il sera sec, parce que il restera un peu de ... il y aura pas toute l'eau qui sera montée jusqu'au buvard. »

Enseignant : « Oui, il restera encore un peu de ... »

Morgan : « Un peu de ... d'air, enfin, ... ouais. »

L'enseignant, une fois encore, ne fait que répéter une partie de l'énoncé de l'élève ; mais ce faisant, il pointe une sorte d'omission syntaxique (aspect communicationnel : il manque une fin de phrase après « un peu de ... »), indice d'une lacune argumentative (aspect cognitif : quelle est la *cause* physique du phénomène imaginé par l'élève ? Par quel argument légitime-t-il son hypothèse ?). Et l'élève ne se fait pas prier : il saisit l'occasion au vol et explicite (prend conscience ?) cet élément manquant : « Le gobelet est plein d'air », atteignant par là même l'objectif d'apprentissage de la séquence.

On peut une fois de plus relever la neutralité cognitive de l'enseignant : suggérer à l'élève de compléter « un peu *de* ... » n'est pas lui faciliter la tâche au niveau euphonique. Et effectivement, l'élève est obligé de se reprendre : « Un peu de ... *d'*air », passant de « *de* » à « *d'* ». Si le professeur avait aménagé la phrase : « un peu ... », ou bien « un peu *d*... », il aurait fourni un indice illicite (effet Topaze), remplaçant alors la réflexion disciplinaire par la coutume scolaire.

2.2. Par rapport à la classe.

Quand une classe fonctionne selon le mode ternaire du cours dialogué évoqué plus haut (Enseignant → Elève → Enseignant), la répartition des tours de parole respecte la proportion de deux tiers pour le professeur, et le tiers restant pour l'ensemble de la classe. Si de plus on prend en considération la quantité de mots prononcés, cet écart se creuse davantage encore (cf. Nonnon, in François 1990).

Dans notre corpus expérimental, le rapport est exactement inversé :

- 36 % des 226 tours de parole (discussion Matérialité de l'air) et
 - 39 % des 129 tours de parole (discussion Pierrot ou les Secrets de la Nuit)
- sont le fait du maître.

Il est par ailleurs possible de se faire une idée de la brièveté de ses interventions sur les exemples donnés plus haut, brièveté renforcée si l'on considère que dans les moments de reformulation, ce sont en fait encore les paroles des élèves qui sont énoncées.

Mais les actes discursifs de l'enseignant qui gère une discussion heuristique ne s'adressent pas toujours à un seul individu à la fois, loin s'en faut. Une majorité d'entre eux vise la classe dans son ensemble. Ce sont eux qui vont désormais retenir notre attention, à propos de deux intentions distinctes : assurer la rotation des places discursives, aider à la structuration progressive de la schématisation.

« Le système de places se constitue en partie dans et par l'échange communicatif » (Cosnier et Kerbrat-Orecchioni 1987-319) : les positions de dominant et de dominé dépendent dans une certaine mesure des positions sociales respectives des interlocuteurs, mais sont également re-négociables au cours de la conversation. Nous allons nous intéresser aux marques discursives qui, dans notre corpus d'étude, témoignent de cette négociation.

Kerbrat-Orecchioni désigne la relation didactique Maître / Elève comme le « prototype des interactions inégalitaires » (ibid.) dans lesquelles les places sont entièrement prédéterminées par le contexte institutionnel. Effectivement, les discussions que nous avons organisées ont eu lieu dans un « espace de l'interaction sociale » (Golder 1996-28) tout à fait particulier, dont nous avons déjà rappelé les finalités. Mais ces moments de débat ne conduisent-ils pas nécessairement à une modification de la répartition habituelle des places préférentielles ? Autrement dit, l'enseignant ne se place-t-il pas volontairement en position de

mettre en jeu, voire d'abandonner explicitement certaines de ses prérogatives, en particulier celles qui pourraient vouloir lui être confiées par son statut d'expert du domaine disciplinaire concerné (cas des pédagogies transmissives) ?⁶

La première remarque que l'on peut faire à ce propos, c'est que l'enseignant s'abstient tout au long des discussions de toute évaluation « sauvage » (c'est-à-dire informelle) ; comme nous l'avons mis en évidence plus haut, le « oui » qui précède la reformulation n'est pas un jugement épistémique porté sur le contenu de l'argument avancé par l'élève (« Oui, c'est juste ce que tu proposes là »), mais la confirmation d'une bonne réception d'un message (« Oui, j'ai bien compris que tu as voulu dire cela »). Ce qui apparaît encore plus clairement dans des énoncés comme :

Damien : « Elle [Colombine] pouvait pas savoir si elle allait revenir ou partir ... si les couleurs, elles allaient s'enlever. Elle pouvait pas le savoir. Alors ... je sais pas. »

Enseignant : « Oui, au début, elle ne savait pas si les couleurs allaient tenir ou pas. *C'est ça ?* »

Damien : « Oui. » (discussion Pierrot ou les Secrets de la Nuit)

De cette manière, progressivement, l'enseignant signale à la classe qu'il n'entend pas occuper la position haute sur le plan cognitif : les élèves ne pourront pas le questionner sur la validité de leurs solutions hypothétiques, c'est la classe qui est constituée en une communauté de recherche (Lipman 1995-32) dont la tâche est de discuter et de vérifier les propositions de ses membres.

Les élèves n'acceptent cependant d'endosser ce rôle risqué (oser réfléchir, oser proposer) qu'à la condition d'être psychologiquement protégés, affectivement assurés (Weisser 1997-132). D'un point de vue linguistique, on constate par exemple que les marques de prise en charge énonciative n'apparaissent qu'à partir du moment où l'enseignant a fait comprendre à tout le monde que ce ne sont pas les personnes que l'on va critiquer, mais uniquement certains de leurs énoncés. Il y a donc lieu de faire un travail de mise à distance lors des premières discussions organisées au sein d'un groupe. Se servir d'œuvres de la littérature de jeunesse par exemple pour interposer le livre et le comportement des personnages entre les élèves et leurs opinions nous semble un procédé tout à fait recevable : l'investissement affectif est plus discret, plus facile à assumer. En sciences, ce rôle est assuré par les faits empiriques obtenus à partir d'un dispositif expérimental. Pour cette raison encore, les discussions heuristiques ancrées dans un champ disciplinaire nous semblent plus faciles à gérer, plus pertinentes d'un point de vue pédagogique. Ce qui n'empêche nullement de proposer des délibérations ou des débats d'opinion à une classe déjà entraînée.

Mais le fait que l'enseignant se mette volontairement en retrait au plan cognitif ne doit pas contribuer à créer une sorte de vide que certains élèves s'empresseraient de combler en accaparant les places discursives dominantes. Quelles que soient d'ailleurs les raisons, bonnes ou mauvaises, qui les poussent à tenter de le faire : une expertise dans le domaine disciplinaire concerné, un penchant marqué pour l'expression orale, ...

Aussi, il convient de rester présent au niveau de l'attribution des tours de parole. Le cas de Rose étudié précédemment en est un exemple : demander à un élève moins volubile d'explicitement sa pensée, et permettre à sa proposition d'être reprise par autrui (thématisation), contribue à le valoriser et à le placer, momentanément, dans une position plus exposée.

Lors de la discussion Matérialité de l'air, vingt-trois élèves sur vingt-neuf présents ont ainsi pris la parole (145 énoncés sur un total de 226). L'évaluation formelle menée à l'issue de

⁶ Il serait bon par conséquent de s'intéresser aux vertus *instituant*es d'une pédagogie de l'argumentation heuristique telle que nous la décrivons ici.

la séquence d'apprentissage ne montre pas de corrélation entre le nombre de prises de parole et la maîtrise de l'objectif pédagogique, la distribution des places discursives (hautes ou basses) ne correspond pas à la distribution des résultats au test (réussite ou échec) : s'il est important que certaines choses soient dites, il est moins important de les avoir dites soi-même ; la *participation* à une discussion réside autant dans l'audition que dans la profération.

Cette gestion plus démocratique des places discursives dans les moments de discussion heuristique (aspect communicationnel) contribue de la sorte à une double modification :

- celle de la coutume scolaire (aspect didactique) : le métier d'élève, c'est devoir réfléchir, c'est devoir oser s'exprimer ;
- celle de l'« épistémologie » du savoir scolaire (aspect cognitif) : il ne s'acquiert pas par transmission d'un enseignant expert vers des élèves néophytes, mais par co-construction lors des phases de débat argumenté.

L'enseignant, désormais dans un rôle de modérateur des débats, ne peut être juge et partie : il va donc se contenter de réguler les tours de paroles, sans intervenir au plan cognitif (Kerbrat-Orecchioni 1990-164).

Néanmoins, il est nécessaire d'examiner de plus près cette soi-disant neutralité. En effet, choisir le *next speaker* revient dans un certain nombre de cas à sélectionner en même temps ce qui va être dit : c'est ainsi qu'il devient possible d'intervenir sur la *construction de la schématisation* par la classe, la deuxième des intentions didactiques que nous voulons étudier ici.

Cette inflexion volontariste de la circulation thématique est tout à fait évidente quand l'enseignant décide par des reformulations successives de pointer une contradiction latente dans le débat, en rapprochant des arguments que plusieurs tours de parole séparent :

Jessica : « En fait, quand on va mettre de l'eau, l'eau va monter dans le ballon, et il va gonfler. »

Enseignant : « Oui, mais tu as entendu qu'il y a deux idées différentes. Tu as entendu les deux idées qu'on a pour l'instant ? »

Jessica : « Oui. L'eau, elle va monter dans le ballon. Et la deuxième, comme pour le gobelet. »

Enseignant : « Oui. Est-ce que quelqu'un peut nous redire encore une fois les deux idées que nous avons en ce moment ? Les deux idées différentes que nous avons en ce moment ? »

Hélène : « Eh ben que ... la première, que l'eau, elle va dans le ballon, et ça le fait gonfler. La deuxième, que l'eau, elle pousse l'air, et que ça fait gonfler la ... le ... elle pousse l'air vers le ballon, puis ça fait gonfler le ballon. » (discussion Matérialité de l'air)

Les relances de l'enseignant ne visent pas des *faits* (niveau cognitif : vérité), mais des énoncés (niveau communicatif : véridiction) ; ce qui est recherché là, c'est la prise de conscience de frictions, de dissonances entre les énoncés que des locuteurs successifs ont pu émettre : le rapprochement (Jessica) et l'explicitation (Hélène) des deux positions pointe une contradiction *logique* : pour les uns, c'est de l'eau qui est chassée dans le ballon quand on immerge une bouteille sans fond, pour les autres, l'eau qui pénètre par le bas de la bouteille repousse devant elle l'air qui y était déjà contenu, et qu'elle renvoie vers le ballon fixé au goulot.

Cette perception d'une contradiction logique (« soit ... , soit ... ») contribue à l'émergence d'une problématique repérée, focalise l'attention de la classe sur une alternative : le problème technico-scientifique devient de la sorte de plus en plus « discutable ». Mieux

même, il apparaît comme *nécessitant d'être discuté*, le débat induisant des attentes perceptives, ici qualitatives : quel fluide provoquera la dilatation du ballon ?

Les observations possibles (ou du moins imaginables à ce moment-là de la séquence didactique par cette classe) du phénomène empirique ont été prévues, l'expérience menée ultérieurement est dorénavant soumise à une *intention de mesurer* nettement définie.

Susciter des controverses : voici donc une première façon pour l'enseignant d'aider à la structuration progressive de la représentation discursive d'une question (scientifique : la matérialité de l'air ; sociale : les relations de couple entre Colombine, Pierrot et Arlequin) que les élèves sont en train de co-construire.

Ce qui est visé à d'autres moments, ce sont les *dénivellations* du discours, ces mouvements qui font passer la discussion du registre empirique au registre des modèles (en physique), ou de l'acte à sa signification (en lecture-interprétation) : au sens le plus large, des processus de généralisation, d'abstraction.

Enseignant : « Dites-moi : tout à l'heure, certains ont dit que l'expérience avec le ballon et la bouteille ressemblait, un petit peu, à celle avec le buvard et le gobelet. Et cette troisième expérience, qu'est-ce qu'elle vient faire là ? »

Teddy : « Rien. »

Alexis : « C'est une intruse. » (sic)

Anthony : « Non, c'est un peu pareil que les deux autres parce que euh ... par exemple là maintenant, il peut y avoir de l'air dans la bouteille. »

Les trois interventions qui suivent la demande de l'enseignant se placent toutes dans une perspective de généralisation par comparaison, par recherche de points communs (on est là assez proche des exemples Oui / Non de Barth 1987). La dénivellation est obtenue sans problème, et de la part de plusieurs locuteurs : ce mouvement discursif est perçu par la classe dans son ensemble comme opportun à ce point de la discussion. L'analyse des résultats possibles des trois expériences a en quelque sorte préparé le terrain, les représentations discursives que les élèves se font des dispositifs matériels sont maintenant suffisamment précises, riches en éléments descriptifs pour donner lieu à un travail de réflexion portant sur d'éventuelles analogies.

Il est très intéressant d'ailleurs de relever que les énoncés émis par les deux premiers élèves ne témoignent d'aucune docilité à l'égard de la coutume didactique : ce n'est pas parce qu'on leur propose trois expériences à réaliser qu'elles auront un point commun ; pire même (ou mieux !), ce n'est pas parce que l'enseignant suggère par son discours l'existence d'un rapport entre elles qu'il faut forcément réagir par l'affirmative. L'intervention d'Anthony, pour finir, mentionne la *raison* pour laquelle ces trois expériences auront des résultats surprenants mais concordants : la présence d'air dans les différents récipients (gobelet, bouteilles), insoupçonnée par certains élèves. Ce qui est non seulement *exact* d'un point de vue physique (plan cognitif), mais surtout, et c'est ce qui intéresse l'enseignant à ce stade de sa séquence d'apprentissage, *explicite* au niveau linguistique (plan communicationnel).

Un troisième et dernier type d'interventions magistrales a pour but d'amener la classe à *marquer des achèvements* (Bruner 1983-225), ce qui se traduit au niveau discursif par des propositions de *clôture*, soit de la discussion dans son ensemble, soit encore à propos de sous-thèmes, de controverses locales. Cette forme d'étayage est nécessaire si l'on veut à différents moments fixer des acquis, même provisoires ou dépassables. Les élèves apprennent de la sorte à segmenter leurs actions, à s'appuyer sur des réponses intermédiaires, partielles (plan cognitif), mais aussi à percevoir les articulations d'une discussion (plan communicationnel).

Dans le débat qui nous sert de support (Matérialité de l'air), les élèves essaient de prévoir successivement les résultats de trois expériences projetées (description en annexe). Ce qui débouche sur un découpage de l'interaction en autant de *séquences*, l'unité thématique de chacune étant assurée par les spécificités du dispositif matériel dont il est question. Nous remarquons que c'est à chaque fois l'enseignant qui décide du moment opportun en avançant une proposition de clôture de la séquence :

Enseignant : « A cause d'une bulle. [reformulation du dernier tour de parole Elève] D'accord. [marqueur de clôture] Alors maintenant, parlons de la deuxième expérience. [marqueur d'ouverture, changement thématique] »

(...)

Enseignant : « Ca fait gonfler le ballon. [reformulation] Bien. [clôture] Troisième expérience : voilà, j'ai une petite bouteille, ... [ouverture] »

(...)

Enseignant : « Eh bien, écoutez, je crois que nous avons bien compris ce que vous aviez essayé de deviner comme résultats. Donc maintenant, c'est le moment de faire les expériences. » [clôture de l'interaction dans son ensemble]

Effectivement, les désaccords que le débat fait apparaître s'agissant des hypothèses expérimentales, ne peuvent pas dans la grande majorité des cas être résolus par des voies linguistiques⁷. Par conséquent, une fois que les positions ont été clarifiées (« le buvard sera mouillé / ne sera pas mouillé » ; « le ballon sera gonflé d'air / d'eau » ; « la bouteille fixée sous l'entonnoir va se remplir / ne va pas se remplir »), une fois que l'élément commun qui fait problème a été repéré (présence d'air dans tout récipient « vide »), il ne sert plus de se parler, la discussion peut s'éterniser. Cette difficulté n'est en général pas perçue par les élèves ; il ne nous a pas été possible d'observer une occurrence où l'un d'entre eux se ferait le porte-parole de la classe pour proposer de mettre un terme au débat. Cette compétence discursive nous semble plus aisée à construire dans le cadre de délibérations de type Conseil de classe coopérative, où un président de séance met aux voix différentes propositions. Nous allons d'ailleurs revenir dans ce qui suit sur la question de l'*achèvement des expériences*, par analogie avec ce qui se passe dans la construction du savoir savant.

Mais avant de traiter du rôle de l'enseignant par rapport au savoir, il nous faut conclure sur les aspects du discours magistral qui s'adressent à la classe comme communauté de recherche.

Ce qui nous semble à retenir, c'est que ces interventions se situent effectivement sur les deux plans de la co-construction de la schématisation distingués par Grize (1990-39) :

- au plan rhétorique, l'enseignant cherche à gérer de façon démocratique, participative, l'attribution des places discursives « hautes », en refusant tout d'abord de les occuper lui-même, en évitant ensuite que quelques élèves ne les accaparent ;
- au plan argumentatif, il va pousser la classe
 - à la controverse (moments de confrontation d'arguments),
 - à l'abstraction (moments de changement de niveau discursif),
 - à la prise de décision (moments de clôture thématique).

Comme nous l'avons souligné, ces interventions ne sont que des modalités d'étayage de la réflexion de la classe, c'est-à-dire que dès que l'un ou l'autre de ces savoir-faire discursifs apparaît chez les élèves (« percevoir qu'un énoncé est fini ; signaler qu'on est parvenu à un accord sur un sujet ; noter qu'un énoncé est hors thématique ; opposer deux points de vue » :

⁷ Seuls les problèmes de *cohérence logique* sont susceptibles de recevoir une réponse satisfaisante sans recours à la manipulation (problèmes de transitivité, de tiers exclu, etc.).

Treignier 1990), l'enseignant va le supprimer de son propre répertoire. Nous avons pu signaler un certain nombre de ces transferts de compétences dans ce qui précède (reformulations éclairantes, prises en charge énonciatives).

2.3. Par rapport au savoir.

Nous reprendrons dans cette dernière partie nos analyses en nous plaçant du point de vue des connaissances disciplinaires à faire acquérir aux élèves. Comme nous l'avons souligné initialement, les situations d'interaction verbale que nous avons construites participent à la construction d'un savoir scolaire, elles sont à vocation heuristique. C'est dire que l'enseignant essaie par ses interventions d'amener ses élèves à se confronter à un objectif obstacle (Martinand, in Bednarz & Garnier 1989), à problématiser une situation (Fabre 1999). Or, cet effort de problématisation rend indispensable le recours à la discussion, à partir du moment où l'enseignant se place volontairement et explicitement en retrait sur le plan cognitif.

Il s'agit donc de donner à la classe les moyens de construire un *faisceau d'objet* (Grize 1996-83) aussi riche, aussi précis que possible. La logique naturelle distingue trois catégories d'éléments sémantiques le constituant :

- un objet de pensée a des *propriétés*. Ainsi, l'air (discussion Matérialité de l'air) est incolore (1), inodore (2), pesant (3) ... et matériel (4) ;
- il peut également être inséré dans un réseau de *relations* : l'air est moins dense que l'eau (5) ;
- il est enfin source ou support de *schèmes d'action* : l'air est déplacé par une pression (6), l'air prend la forme de son contenant (7).

A la lecture de cette liste, on se rend compte que plusieurs des aspects évoqués sont difficilement perceptibles (1, 2), et partant, rarement cités d'emblée dans la discussion : la vue, l'odorat, l'ouïe ne sont pas sensibles aux *propriétés* de l'objet étudié ; la leçon va donc porter prioritairement sur les *relations* et *schèmes d'action*.

La première expérience (buvard collé au fond d'un gobelet) utilise (4), (5) et (6), la deuxième (bouteille sans fond surmontée d'un ballon de baudruche) met en évidence (6) et (7), la troisième (entonnoir fixé hermétiquement dans le goulot d'une bouteille), in fine, met en scène (4).

L'intervention de l'enseignant par rapport au savoir ne se situe donc pas au plan linguistique, durant la discussion, mais en amont, quand il sélectionne des dispositifs matériels propres à induire des réactions verbales chez les élèves. Ceux-ci ont « quelque chose à en dire » avant même de passer à la manipulation, justement parce qu'ils (re-) construisent ce faisceau d'objet :

Arnaud : « Moi, je dis que le buvard va rester sec. Parce que ... dès qu'on met le gobelet dans l'eau, vertical, euh ... il y a pas de trou, alors l'air, elle va rester dans le gobelet, elle va empêcher l'eau de monter. (6) Alors le ... alors, le buvard va rester sec. (4) »

(...)

Teddy : « Ouais, dans l'aquarium, après, tu mets en horizontal, un petit peu, comme ça, eh ben, il y a une grosse bulle qui sort du gobelet. Une bulle qui monte (5). Et c'est aussi cette bulle qui protège le buvard. De pas être mouillé. (4), (7) »

(...)

Cyrielle : « Moi, je dis que ça va faire comme avec le gobelet : que l'air va partir (6) et que ça va rentrer dans le ballon. (7) »

Les exemples seraient encore nombreux de ce processus progressif de construction d'un savoir (dans cette phase de la séquence d'apprentissage, encore hypothétique), par le biais d'un oral polygéré. Et c'est bien le cas : quasiment tous les élèves interviennent, et le font en *ouvrant* un espace d'argumentation à leurs pairs. Il suffit pour s'en convaincre de relever les opérations de prise en charge énonciative effectuées par Arnaud et Cyrielle, ou encore les efforts de comparaison (« ça va faire comme ... », Cyrielle) par lesquels un locuteur à la fois tente d'abstraire des aspects communs⁸, et se rallie implicitement au groupe de tous ceux qui s'accordaient sur une hypothèse donnée à propos de l'expérience précédente.

Par un choix approprié, ici d'expériences physiques à mener ultérieurement, ailleurs d'un texte aux qualités littéraires avérées, l'enseignant provoque la mise en œuvre de procédures successives favorisant la construction de l'objet du discours (Grize 1996-68) :

- le *filtrage*, qui consiste à retenir certains aspects et à en occulter d'autres (c'est le cas dans l'exemple précédent des *relations* et *schèmes d'action* par opposition aux *propriétés*) ;
- la *saillance*, où l'on se sert de moyens linguistiques pour porter l'attention sur les aspects retenus (voir énoncés ci-dessus).

En fait, le matériel mis à la disposition des élèves, et les actions que l'on projette de lui appliquer sont « gros d'un discours potentiel »⁹, discours qui en retour, dans le mouvement même de sa co-production par de multiples locuteurs s'écoutant et (contre-) argumentant, va conduire à une meilleure identification de ce matériel et de ses propriétés / réactions, à une meilleure compréhension aussi des manipulations envisagées (mode opératoire de l'expérimentation).

Si cet oral est réellement polygéré entre pairs par les élèves, il témoigne néanmoins quand on l'intègre dans le contexte plus vaste de la séquence d'apprentissage prise dans son ensemble (voir Weisser, Masclet, Rémigy 2003), d'une asymétrie actorielle tout aussi réelle : comme dans toute conversation, les réparties des uns et des autres sont peu prévisibles, par contre, comme dans toute situation d'apprentissage, il est possible à l'enseignant d'imaginer quels aspects de l'objet de pensée seront évoqués. Autrement dit : si on ne sait pas *qui* va en parler, ni à *quel moment*, on sait malgré tout *ce qui va se dire*, puisque l'expérience envisagée ou le texte lu mettent en scène des connaissances obstacles, des nécessités, des régularités (lois physiques, règles sociales).

La neutralité cognitive de l'enseignant n'est par conséquent pas permanente : elle n'est de mise que durant la discussion, ce moment où l'élève va *comprendre* la solution avant de la *produire* (Bruner 1983-263). Cette compréhension préalable lui servira au moment de la réalisation, à mesurer l'écart au but, le chemin qui lui reste à parcourir.

Mais là encore, il nous semble que l'intervention de l'enseignant est utile, même si elle se doit de rester discrète. Galison (2002) signale, s'agissant du savoir savant, la difficulté qu'il y a de décider « quand une expérience s'achève » : la fécondité d'une théorie nouvelle n'est pas assurée d'emblée, de nombreuses vérifications, de nombreuses discussions entre chercheurs sont nécessaires. Cette difficulté existe en milieu scolaire également, avec d'autres caractéristiques cependant :

⁸ Ce qui, à certains moments, mène à l'énonciation de ces « règles, principes, lois autorisant l'inférence des données vers la conclusion », ce que Toulmin (1958-120) nomme *garanties*.

⁹ La même remarque est bien entendu valable en ce qui concerne la lecture-interprétation : n'importe quel texte ne se prête pas à la discussion. Voir à ce sujet la notion de « texte réticent » (Taveron 1999).

- le savoir visé est identifié (résultat d'une transposition didactique) et connu de l'un des interlocuteurs (l'enseignant comme expert disciplinaire) ;
- les « chercheurs » disposent d'outils intellectuels dont la construction n'est pas encore achevée¹⁰ ;
- un temps limité est imparti à l'apprentissage d'un ensemble de contenus (instructions officielles organisées en cycles).

Du fait de ces contraintes psychologiques et institutionnelles, l'enseignant va poursuivre simultanément deux buts qui risquent d'apparaître comme contradictoires : d'un côté, éviter de court-circuiter la réflexion des élèves, ce qui renverrait la classe dans une pédagogie transmissive aux antipodes du socioconstructivisme, de l'autre, empêcher que la discussion ne s'enlise quand les élèves refusent trop longtemps un savoir qu'il sait déjà exact, ce qui se produit par exemple quand des défauts de montage expérimental entraînent un résultat opposé à celui qui était attendu.

Retenons au terme de cette relecture des chapitres précédents du point de vue des relations entre l'enseignant et le savoir, que la tâche est double :

- *susciter la demande de savoir* en mettant à la disposition de la classe un matériel expérimental, des textes littéraires (pour les deux exemples analysés dans cet article) appropriés pour provoquer des discussions riches, c'est-à-dire contenant en germe des faisceaux d'objet aux aspects variés, « discutables » pour reprendre le terme de Golder (1996) ;
- *encadrer la production du savoir* en aidant les élèves à structurer la discussion, à l'articuler en différentes séquences séparées par des opérations d'ouverture / clôture, à la fin desquelles la classe marque à chaque fois les avancées obtenues, même si elles ne sont que partielles, hypothétiques, révisables.

3. Conclusion.

Comme annoncé initialement, cette étude était centrée sur le rôle de l'enseignant dans la gestion des moments d'argumentation heuristique. Mais cela ne résulte que du choix d'un angle possible parmi d'autres pour analyser notre corpus ; cela ne signifie en rien que les élèves n'auraient qu'une participation symbolique aux processus de construction des savoirs, ne disposeraient que d'une marge de manœuvre discursive des plus réduites.

Bien au contraire : nous avons tenté de décrire les caractéristiques des interventions du professeur qui autorisent justement une prise en charge par la classe à la fois de l'évolution de la discussion et de l'avancée au plan cognitif.

Rappelons brièvement les visées énonciatives que nous avons ainsi pu mettre en évidence à partir de nos exemples :

- par rapport à l'élève,

¹⁰ C'est pour cette raison que la logique naturelle va encore pour un temps intervenir même dans des domaines réservés à la logique formelle d'un point de vue épistémologique.

- pratiquer la reformulation de ses propos, sous des formes plus ou moins littérales, pour l'assurer au plan affectif, pour favoriser de sa part la prise en charge énonciative, pour renvoyer ses propos à l'ensemble de ses pairs ;
- sortir de la sorte de la structure ternaire coutumière Enseignant → Elève → Enseignant et provoquer une modification du contrat didactique implicite (voir à ce sujet Weisser 1997-83) ;
- par rapport à la classe,
 - assurer la rotation des places discursives hautes, pour inciter une majorité d'élèves à s'emparer du problème et à prendre la parole pour verbaliser leur pensée, soumettre leurs arguments ;
 - réguler la circulation thématique, pour faire approfondir les arguments en suscitant des confrontations, pour encourager les dénivellations dans le discours, les changements de registre, pour marquer les achèvements aussi ;
- par rapport au savoir,
 - proposer des « expériences » (scientifiques, littéraires, esthétiques, ...) qui rendent un objet de connaissance discutable ;
 - veiller à la clôture des discussions une fois que la construction du faisceau d'objet est satisfaisante d'un point de vue didactique.

Comme on le voit, dans une telle architecture de séquence d'apprentissage, l'enseignant considère son élève comme un *sujet compétent*, c'est-à-dire doué d'un *savoir-faire* qui lui permettra, à condition d'être placé dans une situation ad hoc, de *faire-être* des connaissances. Une performance (au sens de Greimas et Courtès 1979 : faire-être quelque chose) prenant la forme d'une argumentation heuristique / herméneutique favorise chez l'apprenant le passage d'une compétence virtuelle à une compétence actualisée. C'est là le pari de toute éducation : amener quelqu'un à devenir capable de faire quelque chose en le mettant dès l'origine en situation de le faire.

Ce qui présuppose une formation des enseignants sur trois plans distincts :

- *aspects épistémologiques* : maîtriser les savoirs disciplinaires bien entendu, mais de plus connaître leur histoire et leurs modes de construction ;
- *aspects didactiques* : repérer les représentations initiales fréquentes chez des enfants d'un niveau donné, ou, dans la terminologie de Grize, savoir faire expliciter un premier état, idiosyncrasique, d'un faisceau d'objet ;
- *aspects communicationnels* : être suffisamment à l'écoute de sa classe pour pouvoir réagir en temps réel aux sollicitations des élèves, pour parvenir à leur faire co-construire un débat structuré / structurant.

Ce n'est qu'à ces conditions que les débats entre élèves ne seront plus d'aimables discussions sur des thèmes sans enjeu cognitif, mais des moments d'apprentissage où les oppositions entre personnes sont régulées par un objet de savoir.

Annexe :

Voici les trois expériences décrites à la classe pour susciter le débat préalable portant sur la matérialité de l'air. Ces expériences seront ensuite réalisées par tous les élèves lors d'un moment de travail de groupe ; un bref second débat permettra de sélectionner les hypothèses initiales non falsifiées.

1. Un buvard est collé au fond d'un gobelet, qui sera immergé verticalement, ouverture dirigée vers le bas, dans un aquarium rempli d'eau. Qu'advient-il du buvard ?
Hypothèse la plus fréquente : le buvard sera mouillé.
2. Le fond d'une bouteille en matière plastique a été découpé ; un ballon de baudruche coiffe son goulot. Cette bouteille sera plongée verticalement dans un seau d'eau, ouverture dirigée vers le bas. Qu'advient-il du ballon ?
Hypothèses les plus fréquentes : il ne se passe rien ; *ou encore* : le ballon se gonflera d'eau si la bouteille est suffisamment immergée.
3. Un entonnoir est hermétiquement fixé sur le goulot d'une petite bouteille. On y verse de l'eau : s'écoulera-t-elle dans la bouteille ?
Hypothèse la plus fréquente : l'eau va s'écouler dans la bouteille.

Ouvrages cités

Adam Jean-Michel, 1992, **Les textes : types et prototypes**, Nathan

Barth Britt Mari, 1987, **L'apprentissage de l'abstraction**, Retz

Bednarz Nadine, Garnier Catherine (dir.), 1989, **Construction des savoirs. Obstacles et conflits**, CIRADE / Agence d'Arc

Bernicot Josée, Caron-Pargue Josiane, Trognon Alain, 1997, **Conversation, interaction et fonctionnement cognitif**, PU Nancy

Bruner Jérôme S., 1983, **Savoir faire, savoir dire**, PUF

Cosnier Jacques, Kerbrat-Orecchioni Catherine, 1987, **Décrire la conversation**, PU Lyon

Dolz Joaquim, Schneuwly Bernard, 1998, **Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école**, ESF

Fabre Michel, 1999, **Situations-problèmes et savoir scolaire**, PUF

François Frédéric, 1990, **La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale**, Delachaux et Niestlé

Galison Peter, 2002, **Ainsi s'achèvent les expériences**, La Découverte

Garcia-Debanc Claudine, 1996, Quand les élèves de CM1 argumentent, in **Langue française** n° 112, pp. 50-66

Garcia-Debanc Claudine, 1999, Evaluer l'oral, in **Pratiques** n° 103/104

Golder Caroline, 1992a, Impact de la finalité communicative sur les formes textuelles produites, in **Pratiques** n° 73, pp. 119-125

Golder Caroline, 1992b, Justification et négociation en situation monogérée et polygérée, in **Enfance** n°46, pp. 99-112

Golder Caroline, 1993, Savez-vous argumenter à la mode ... à la mode des petits ?, in **Enfance** n° 4, pp. 359-376

Golder Caroline, 1996, **Le développement des discours argumentatifs**, Delachaux et Niestlé

Greimas Algirdas Julien, Courtès Joseph, 1974, **Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage**, Hachette

Grize Jean-Blaise, 1990, **Logique et langage**, Ophrys

Grize Jean-Blaise, 1996, **Logique naturelle et communications**, PUF

- Kerbrat-Orecchioni Catherine, 1990, **Les interactions verbales**, tome I, Armand Colin
- Lipman Matthew, 1995, **A l'école de la pensée**, De Boeck
- Martinand Jean-Louis, 1989, **Des objectifs-capacités aux objectifs-obstacles : deux études de cas**, in Bednarz et Garnier, 1989, pp. 217-227.
- Ministère de l'Education Nationale, 2002a, **Qu'apprend-on à l'école ?**, CNDP / Xo
- Ministère de l'Education Nationale, 2002b, **Qu'apprend-on au collège ?**, CNDP / Xo
- Nonnon Elisabeth, 1990, **Est-ce qu'on apprend en discutant ? Un exemple d'interaction**, in François 1990, pp. 147-212
- Nonnon Elisabeth, 1996, Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles, in **Langue française** n° 112, pp. 67-87
- Orange Christian, 2002, Apprentissages scientifiques et problématisation, in **Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle** n° 35/1, pp. 25-42
- Tauveron Catherine, 1999, Comprendre et interpréter le littéraire à l'école, in **Repères** n° 19, INRP, pp. 9-38
- Toulmin Stephen E., 1958 (1993 en français), **Les usages de l'argumentation**, PUF
- Treignier Jacques et al., 1990, Pour une gestion des micro-discours explicatifs quotidiens, in **Repères** n°2, INRP, pp. 71-86
- Weisser Marc, 1997, **Pour une pédagogie de l'ouverture**, PUF
- Weisser Marc, 2000, La négociation du sens d'un texte fictionnel : étude de l'intercompréhension au sein du groupe classe, in **Degrés** n°102-103, Université Libre de Bruxelles
- Weisser Marc, 2002, **La lecture à l'école et au collège : entre psittacisme et délire**, L'Harmattan
- Weisser Marc, Masclet Eddy, Rémy Marie-José, 2003, Construction de la compréhension par l'argumentation orale en sciences : expérience menée au Cycle III, in **Aster** n°137, INRP (à paraître)